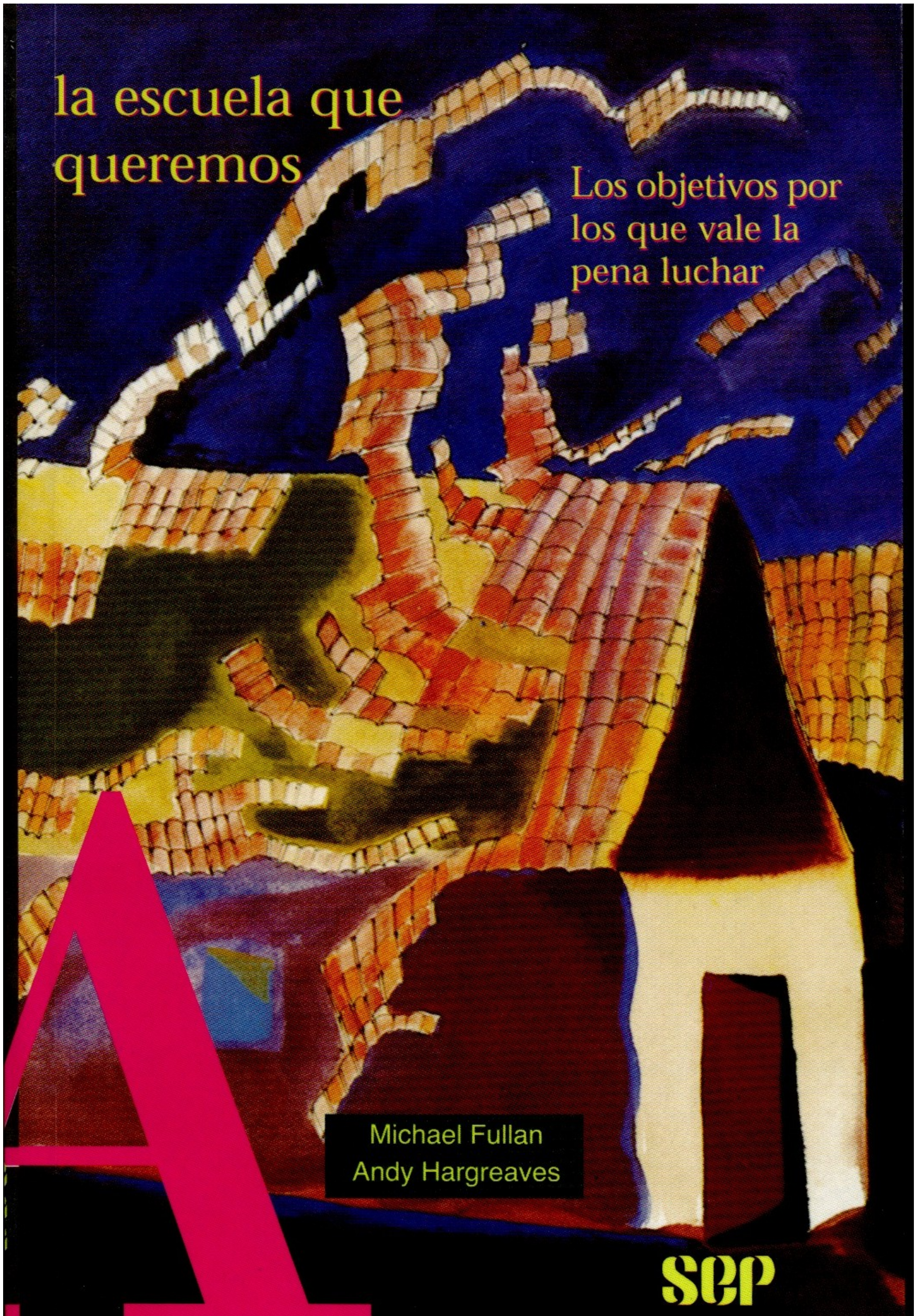
la escuela que queremos

Los objetivos por los que vale la pena luchar



Michael Fullan
Andy Hargreaves

sep

biblioteca para la actualización del maestro

La escuela que queremos

Los objetivos por los que vale la pena luchar

Esta edición de La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar en la Biblioteca para la Actualización del Maestro estuvo a cargo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
Título de la edición original:

What's Worth Fightingfor in Your School
Traducción: Federico Villegas
Introducción SEP: Rodolfo Ramírez Raymundo

Coordinación editorial de la
Biblioteca para la Actualización del Maestro
Lazlo Moussong

Diseño de portada Alejandro Portilla de Buen
D.R.© Secretaría de Educación Pública Argentina 28, Centro
06020, México, D.F.
ISBN 970-1 8-4972-X
Impreso en México

Ilustración de portada
Ladrillos voladores, 1965
Francisco Toledo (1940)
Gouache sobre papel 28.6 x 78.8 cm
Colección particular

PRESENTACIÓN

La Secretaría de Educación Pública edita la Biblioteca para la Actualización del Maestro con el propósito de apoyar al personal docente y directivo de los tres niveles de educación básica en el desempeño de su valiosa labor.

Los títulos que forman parte de esta Biblioteca han sido seleccionados pensando en las necesidades más frecuentes de información y orientación, planteadas por el trabajo cotidiano de maestros y directivos escolares. Algunos títulos están relacionados de manera directa con la actividad práctica; otros responden a intereses culturales expresados por los educadores, y tienen que ver con el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes en las escuelas mexicanas.

Los libros de esta Biblioteca se entregan gratuitamente a los maestros y directivos que lo soliciten.

Esta Biblioteca se agrega a otros materiales de actualización y apoyo didáctico, puestos a disposición del personal docente de educación básica. La Secretaría de Educación Pública confía en que esta tarea resulte útil y espera las sugerencias de los maestros para mejorarla.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano, a partir de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992, experimenta un proceso de reforma que ha abarcado los principales campos de acción de la política educativa: el financiamiento, la organización general del sistema, los planes y programas de estudio, los materiales educativos (en el caso de la educación primaria, no puede olvidarse la renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales para todos los alumnos), la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza, el establecimiento de Centros de Maestros (a la fecha hay casi 450 en toda la República) y una oferta federal y estatal de cursos y talleres de actualización. Además de estas medidas nacionales y generales, se han puesto en marcha los denominados "programas compensatorios", destinados a regiones marginadas de 31 entidades federativas. Todas estas acciones han tenido como objeto mejorar la calidad de la educación, entendida, en términos prácticos, como el logro de los propósitos educativos fundamentales del nivel educativo.

Pese a todas estas acciones, que se concretan con mayor o menor intensidad en cada escuela o zona escolar, todavía enfrentan serios problemas en materia de mejoramiento de la calidad de los resultados educativos. Las mediciones del aprovechamiento escolar realizadas por el Programa Nacional de Carrera Magisterial y otras evaluaciones promovidas por la SEP, indican que —aunque se observan avances importantes— el promedio general está por debajo de lo esperado, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la solución de problemas y la comprensión de conceptos fundamentales de la ciencia, de la historia y de la geografía.
¿Por qué está sucediendo esto? ¿Por qué, a pesar de las acciones de reforma educativa, los cambios en el aula y en el funcionamiento diario de la escuela siguen siendo débiles, cuando no imperceptibles?

De la reforma educativa a la reforma de la escuela

Es necesario reconocer que gran parte de las acciones de la reforma no están poniéndose en práctica en las escuelas y en los salones de clases y, todavía más, que varias ni siquiera logran traspasar la estructura del sistema para llegar a la escuela, porque se diluyen en un ambiente y una trama de relaciones institucionales que no son propicias para mejorar la calidad de los resultados educativos. Incluso las acciones que llegan directamente al salón de clases —como las propuestas para la enseñanza contenidas en los materiales de apoyo para el maestro, los nuevos libros de texto y las actividades didácticas específicas que ahí se sugieren— tampoco se aprovechan plenamente. ¿Por qué aún estas acciones que logran ser conocidas en su formulación original no tienen la efectividad esperada?

El estudio de los procesos de reforma y, especialmente, la experiencia de muchas generaciones de profesores, han demostrado que para que un cambio sea efectivo es necesario, por lo menos, que la propuesta educativa sea adecuada para resolver un problema real, que los profesores estén de acuerdo con los cambios propuestos y que existan las condiciones materiales e institucionales para llevarlos a cabo.

En el México de hoy, cuando la gran mayoría de los centros escolares tiene las condiciones materiales para llevar a cabo la tarea educativa (aunque sigan existiendo todavía hay carencias en equipamiento), ¿cuáles son las condiciones que faltan? Parece que residen en el ambiente de trabajo y en la cultura escolar, que gobiernan el funcionamiento cotidiano de la escuela y que influyen en el desarrollo del trabajo docente en el aula; en otras palabras, esas condiciones tienen relación con el conjunto de valores, de formas de entender la tarea educativa, de normas explícitas e implícitas y de costumbres, que hacen que determinadas acciones o conductas sean válidas y merezcan aprobación, mientras otras se observan como fuentes de ruptura de la estabilidad en el plantel o en la Zona escolar.

Al analizar lo que sucede en los planteles escolares —si bien no es posible identificar características compartidas por todas las escuelas— y comparar su dinámica interna con las propuestas y demandas de la reforma educativa, es necesario aceptar que para mejorar la calidad de la educación se requiere transformar el funcionamiento habitual de cada plantel educativo, es decir, se requiere el establecimiento de una nueva escuela. ¿Qué características debe tener la escuela para garantizar que todos los niños y niñas alcancen los propósitos educativos básicos? ¿Qué rasgos constituyen condiciones sin las cuales no tiene sentido plantear- se procesos de innovación?

En este libro, los autores plantean la complejidad de la realidad educativa, las dificultades para transformarla, y señalan aquellos aspectos que consideran centrales para lograr una verdadera transformación. Si bien no presentan un análisis específico sobre la realidad mexicana, su lectura permitirá analizar los rasgos más importantes de lo que constituiría la nueva escuela pública, rasgos que pueden sintetizarse en los señalados a continuación.
Los rasgos de la nueva escuela pública

1. Una escuela que funcione regularmente

Ésta es la primera característica que todos debemos contribuir a establecer. Si bien más tiempo escolar no significa necesariamente mayor y mejor aprendizaje, es cierto que mientras menos tiempo se dedique a la enseñanza y al estudio sistemático, el aprendizaje tiende a ser menor.

Actualmente, el tiempo que en nuestro país se dedica a las actividades escolares es muy reducido, y muchas veces los profesores señalamos que es insuficiente para tratar adecuadamente todos los contenidos incluidos en los programas de estudios. Pero además de este hecho, el calendario escolar real está todavía lejos —en muchos casos muy lejos— del establecido en la ley.

Una nueva escuela debe garantizar, en primer lugar, que los profesores cumplan profesionalmente su obligación laboral esencial: la enseñanza; que todos los días haya clases, y que el tiempo dedicado a las labores escolares se aproveche de manera óptima.

2. Una escuela donde la enseñanza y el trabajo educativo sistemático con el grupo sea la tarea más importante

Este enunciado no requeriría mayor explicación, puesto que se trata de la tarea sustantiva que justifica la existencia misma de la escuela; sin embargo, al paso del tiempo, tal vez porque el sistema ha adquirido dimensiones gigantescas y se ha hecho cada vez más complejo, otras tareas han desplazado a la enseñanza y el trabajo sistemático para conseguir los propósitos educativos básicos y, lo más grave, en muchos casos la han convertido en una labor secundaria El indicador más importante para sustentar esta afirmación es el tiempo que el profesor de grupo invierte en actividades distintas del trabajo sistemático “frente a grupo”: el reporte de información administrativa, la participación en múltiples programas o actividades “especiales” —promovidas en los niveles federal, estatal, regional de sector y zona, e incluso por instancias externas al sistema educativo y la elaboración de los informes correspondientes, así como la atención de múltiples actividades ligadas a tradiciones escolares con débil significado educativo (preparación y realización de ceremonias cívicas, festividades de todo tipo y concursos escolares con diversos temas).

Es indispensable tomar medidas para garantizar que ninguna tarea reste tiempo a la enseñanza, y que durante el tiempo que niñas y niños permanecen en la escuela participen en actividades educativas interesantes, relacionadas con los propósitos educativos básicos.

3. Una escuela que funcione como unidad educativa (no sólo administrativa)

Para cumplir su misión, es indispensable que la escuela funcione corno unidad educativa.
Los resultados que los alumnos obtienen al concluir un nivel educativo (preescolar primaria o secundaria) sobre todo en el campo del desarrollo de las habilidades intelectuales y de las actitudes son producto de la combinación del trabajo de todos los profesores en el aula y de la experiencia escolar en su conjunto, es decir, de aquellas acciones no deliberadas que ocurren en la escuela y que constituyen, para bien o para mal, experiencias formativas. Que la escuela funcione como unidad significa:

a) Que todas las acciones en el aula y, en la medida de lo posible, las que ocurren fuera de ella tengan como orientación principal los propósitos básicos de cada nivel educativo.
b) Que existan estilos de enseñanza y de relación de los profesores con los alumnos congruentes entre sí y con los propósitos educativos. Habría que imaginarse qué sucede con los alumnos de un grado escolar que trabajen con un profesor cuyo estilo les permita participar, expresarse, comunicarse más o menos libremente, explorar los libros que hay en la biblioteca o sus propios libros de texto, y en el siguiente grado escolar trabajen con un profesor que entiende que ser disciplinado es ser callado, que cumplir es realizar la tarea que indica el superior aunque carezca de sentido, y que enseñar es dictar los conceptos.
c) Que en la escuela existan normas acordadas entre los profesores y el personal directivo y, en la medida de lo posible, con los alumnos y padres de familia, que establezcan claramente los derechos, las responsabilidades y las obligaciones de todos los que conviven en ella, así como las conductas permitidas y las prohibidas. Estas reglas serían la expresión específica —concreta y adecuada a las condiciones particulares de cada escuela— de los principios rectores de la educación nacional: contribuir a la formación de una sociedad democrática, donde se respeten los derechos de todas las personas y donde exista igualdad de oportunidades para todos, entre otros. Aunque esta afirmación puede sonar como una demanda excesiva, en realidad se traduciría en reglas mínimas de relación en el aula y fuera de ella, y en la relación entre la escuela y las familias de los alumnos.

Hacer de cada escuela una unidad educativa, con metas comunes, con estilos de trabajo congruentes entre sí y con los propósitos educativos, con formas de relación estimulantes para el aprendizaje no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y valores exige, desde luego, una eficaz colaboración entre todos los integrantes de la comunidad escolar y una nueva forma de ejercicio de la función directiva.

4. Una escuela donde exista una eficaz colaboración profesional entre el personal docente

Cuando la tarea de enseñar y educar se asume responsablemente, es decir, cuando el profesor o la profesora sabe que de su trabajo depende que sus alumnos logren los propósitos educativos del grado que atiende y del nivel educativo, cuando se interesa por ellos como personas y se propone “sacarlos adelante”, es evidente que el trabajo docente es muy complejo.

Ante la variedad de situaciones, de problemas y de preguntas, la formación inicial de los maestros —aun cuando hubiera sido de buena calidad— resulta insuficiente; el conjunto de desafíos del trabajo en el aula hace necesaria la colaboración entre los profesores Pero además, si la escuela ha fijado metas comunes que todos los alumnos deben alcanzar al egresar de sexto grado o ha establecido acuerdos sobre la manera en que funciona la escuela, el trabajo Colegiado resulta imprescindible, es necesario intercambiar experiencias, establecer prioridades del trabajo docente, acordar algunas estrategias comunes, dar seguimiento a las tareas planificadas etcétera.

La colaboración profesional entre maestros exige dedicar más tiempo al trabajo colegiado, no sólo en el espacio del Consejo técnico sino también en reuniones de maestros de un mismo grado o ciclo, en secundaria, de los que atienden a un mismo grupo. Pero estas reuniones

deben tener definida la materia de trabajo, pues de poco serviría aumentar el tiempo de reuniones si no se define antes el propósito y el tipo de actividades que deben tratarse allí.
Además, el trabajo en equipo exige habilidades de comunicación, disposición para analizas en forma colectiva asuntos que tradicionalmente se consideran personales (como el trabajo en grupo) y capacidad para tomar decisiones, características que no siempre están presentes en la escuela y cuya formación exige también un proceso de aprendizaje.

De este modo, lo que ocurre en el aula —logros, dificultades y fracasos, reglas, modos de relacionarse con los niños, propósitos reales o formas de trabajar- dejaría de ser asunto privado de cada profesor y se convertiría en asunto que atañe a toda la Comunidad escolar.
Asimismo, al analizar los problemas educativos de la escuela y al intercambiar experiencias exitosas de enseñanza, el personal docente y directivo dispondría de un espacio de autoformación que puede ser mucho más eficaz que las variadas ofertas externas de actualización, puesto que respondería a las necesidades concretas de cada escuela.

5. Una escuela donde el conjunto del personal docente y directivo asuma su responsabilidad respecto de los resultados educativos al concluir un ciclo escolar o nivel educativo y rinda cuentas a los usuarios del servicio.

La evaluación del aprendizaje y, más precisamente, la asignación de calificaciones a los alumnos ha sido por lo general una facultad exclusiva del profesor de cada grupo: es él quien establece los criterios y toma la determinación acerca de si un alumno acredita o no un grado escolar. Esta forma de funcionar, sumada a una concepción que confunde evaluación con medición de la información que un alumno logra retener, olvida que en los resultados educativos influyen otros factores, entre ellos el propio desempeño docente, el tiempo dedicado a la enseñanza y el uso de los recursos educativos en el aula: si a ello sumamos el hecho de que hasta hace poco tiempo no se contaba con instancias externas a la escuela dedicadas a medir algunos aspectos de los resultados educativos, podemos explicarnos por qué en nuestro sistema la cultura de la evaluación es incipiente y escasa.

En éste está todavía más ausente la evaluación de los resultados que obtiene cada escuela.
Por ejemplo, cuando se trata de identificar problemas y sus causas, un hecho que ha constatado en muchas escuelas es que la primera reacción de los profesores y directivos es explicar las deficiencias en los resultados como producto exclusivo de factores externos a la escuela: desnutrición, violencia, medios de comunicación, desintegración familiar, pobreza o miseria, sin calibrar la influencia de la escuela y del trabajo del maestro. Al explicar los resultados educativos por la influencia de factores externos, en realidad se mantiene implícita la idea de que la escuela y el trabajo del maestro tienen poca influencia sobre los resultados que obtienen los alumnos; ello permite “desresponsabilizarse” de los resultados del trabajo docente y educativo en general.

En este campo es necesario que el personal docente y directivo de las escuelas y zonas escolares asuma que gran parte de los resultados que obtienen los alumnos depende del trabajo cotidiano que se realiza en cada escuela y en cada grupo. De otro modo, ¿cómo se explica el hecho de que alumnos que asisten a escuelas ubicadas en la misma colonia, barrio o localidad obtienen resultados diferentes? Una vez establecido este reconocimiento, es indispensable establecer en nuestras escuelas la evaluación sistemática del aprendizaje, centrada en los propósitos básicos; esta evaluación debe abarcar aspectos del trabajo

educativo tradicionalmente no sujetos a evaluación: el desempeño docente —y dentro de éste, las formas de enseñanza-, la función directiva, la organización y el funcionamiento de la escuela, entre otros.
La información recogida en el proceso de evaluación debe ser la base para tomar decisiones que permitan fortalecer lo que se realiza bien, corregir lo que no funciona y emprender nuevas acciones. Sólo de esta manera puede establecerse una estrategia de mejoramiento continuo de la calidad.

6. Una escuela en que se reconoce el interés y el derecho de las madres y los padres de familia a participar en la tarea educativa y se establecen mecanismos para involucrarlos en la misma (sin delegar en ellos las responsabilidades profesionales)

La escuela como institución tiene una misión específica, para la cual se invierten recursos sociales; sin embargo, paradójicamente, en muchas escuelas se considera que las madres y los padres de familia carecen de razones y de legitimidad para intervenir en la tarea educativa.

En esta cuestión se mezcla la reivindicación del carácter profesional de la enseñanza junto con la defensa del carácter cerrado de la escuela, institución que funciona, como muchas otras, al margen de la mirada pública. Construir una nueva relación entre la escuela y los padres es una tarea difícil, no sólo por la diversidad de opiniones que ellos tienen respecto a la escuela y los maestros, sino porque se trata de establecer nuevas reglas que faciliten la colaboración, sobre la base de que cada uno realice la tarea que le corresponde.

Los profesores tenemos que asumir que si la educación y cada escuela se sostiene con recursos sociales, la sociedad, y en primer lugar las madres y los padres de familia, tienen derecho a saber qué ocurre en cada plantel, qué propósitos se buscan con las actividades que se realizan, por qué tal o cual alumno obtiene determinados resultados, etcétera.

Una nueva escuela reconoce el derecho de los padres a la información acerca del trabajo realizado en ella, acepta que su interés es legítimo y los involucra como aliados en la tarea educativa, especialmente en asuntos que le corresponden: el cuidado de la salud física y mental de los niños, el establecimiento de un ambiente familiar que fomente la seguridad y la confianza de cada niño, el interés por lo que los niños hacen en la escuela. Ello no implica desconocer el hecho de que existen familias o niños en condiciones extraordinariamente precarias, para quienes la escuela es la única opción de convivencia en un ambiente sano y de aprendizaje sistemático. La propuesta de convertir a las madres ‘i a los padres de familia en aliados de la tarea educativa no debe confundirse con la delegación de nuestra responsabilidad profesional, lo cual sucede cuando se les pide enseñar a sus hijos los temas que no han comprendido o los que no han sido tratados en clase.

7. Una nueva función directiva: de la administración escolar a la dirección educativa

Gran parte de lo que se hace o deja de hacerse en las escuelas depende de las formas de ejercicio de la función directiva. Desde asuntos elementales como el cumplimiento de las responsabilidades laborales (asistencia y puntualidad), el acceso a los recursos educativos de la escuela (libros y otros materiales) y el uso del tiempo escolar, hasta cuestiones menos

observables pero de igual importancia: la jerarquía entre las tareas (por ejemplo, la importancia que se concede a los concursos frente al trabajo sistemático y cotidiano con los alumnos en el grupo), la administración de los derechos laborales y de las sanciones que corresponden al incumplimiento de las normas laborales (cuándo se aplican, a quiénes se aplican), el tipo de relación que se promueve entre los integrantes de la planta docente y entre éstos y las madres y los padres de familia. El ejercicio de la función directiva define, en muchos casos, la imagen y el ambiente escolar.

El establecimiento de nuevas formas de organización y trabajo demanda el ejercicio de una nueva función directiva. No es exagerado decir que, en gran parte, la construcción de una nueva escuela depende del trabajo de los directores, supervisores y jefes de sector.

Una nueva escuela requiere que los directores conozcan a fondo la misión de la escuela, sus implicaciones para cada grado escolar, para el trabajo de cada maestro y para la organización escolar en su conjunto y que, con esta base, tengan capacidad para realizar las siguientes acciones:

a) Promover y coordinar la evaluación y el seguimiento sistemático de la tarea educativa, y usar los resultados de la evaluación para estimular el buen desempeño y corregir las deficiencias observadas.
b) Promover la colaboración profesional entre los profesores y la solución de conflictos, sin afectar la calidad del servicio.
c) Promover y encabezar una relación de colaboración entre la escuela y las familias de los alumnos.

Transformar los rasgos de la cultura establecida, es decir, construir una nueva escuela, es una tarea que requiere de un esfuerzo decidido. Implica, en principio, reflexionar sobre los aspectos arriba señalados como base para definir nuevos rumbos en nuestro quehacer docente. Para ello, sin duda un paso fundamental es hacer conciencia de aquello por lo que vale la pena luchar, identificar elementos clave para que, convencidos de que una transformación se hace necesaria, concentremos nuestros esfuerzos justamente en los que, tal y como señalan los autores de este texto, se constituyan como puntos centrales para la construcción de una mejor escuela.

Es en ese sentido que la Secretaría de Educación Pública pone en manos de los maestros esta obra, como una herramienta para apoyar esa reflexión sobre aquello por lo que vale la pena luchar para mejorar nuestras escuelas.

Cada lector podrá reconocer en este informe muchos puntos de coincidencia respecto a la vida escolar en nuestro país y, sin duda, lo expresado en el texto le permitirá observar más críticamente las formas de organización y de trabajo en su propia escuela.

Índice general

Prólogo

Hace poco una docente amiga me preguntó si se había escrito un libro desde la perspectiva del educador, que le sirviera para contribuir a transformar su escuela en una comunidad capaz de trabajar unida en beneficio del aprendizaje y la formación de todos sus alumnos.

Recuerdo haberle dicho que La escuela que queremos era el único libro que conocía donde se trataran los problemas importantes que los cuerpos docentes debían afrontar para estimular a sus miembros a conversar y a trabajar sobre esos problemas y a comprender cómo y por qué se comprometerían ellos mismos en su propio proceso de mejora escolar.

Los estudiosos del cambio educativo advierten rápidamente que si bien no existe una receta que les diga con precisión cómo cambiar una escuela, hay una serie de problemas que todos los cuerpos docentes deben enfrentar. Y están todos incluidos en esta breve monografía: ¿cómo pueden los docentes desarrollar una auténtica cultura de colaboración? ¿Cómo el «trabajo en equipo» en contraste con la «afinidad» llega a ser la norma operativa en la escuela? ¿Cómo llegan los docentes a ser líderes? ¿Cómo una evaluación del proyecto y de las condiciones de la escuela de cada uno puede convertirse en el punto de partida para el cambio? ¿Cómo puede el desarrollo profesional integrarse al trabajo de mejorar la escuela y dejar de presentarse como una serie de talleres indiferentes, no relacionados con la vida escolar? Y, quizá lo más importante: ¿cómo pueden los docentes dedicarse a la mejora escolar sin sacrificar por ello su vida personal?
Como ya lo han hecho miles de docentes tome usted de este libro los objetivos de una cultura escolar «por la que valga la pena luchar».

Ann Lieberman

Prefacio a la segunda edición

Paradójicamente, si bien en la sociedad existen fuerzas importantes «impulsoras del cambio», son pocos los educadores preparados para este, aun entre los genuinamente interesados en la reforma. Quizá la sobrecarga de tareas, el aislamiento, el desperdigamiento de los esfuerzos y la desesperanza creciente describan la situación de la mayoría de los docentes. Las fuerzas que se suman en favor del cambio incluyen: un interés por nuevos resultados, definidos menos por el contenido tradicional y más por una enseñanza dirigida a la comprensión y el rendimiento en un mundo cambiante; la idea de las escuelas autogestionadas y de una profesión docente que se regule a sí misma con menos dependencia de la burocracia externa; las regulaciones del sistema escolar pierden fuerza, y en ese contexto se intenta reinventar un profesionalismo docente con una práctica más exigente, una insistencia en el trabajo en equipo y una capacitación permanente; la difusión masiva de la tecnología de la información junto con el mayor acceso global a las ideas y personas; las políticas multiculturales y referidas al género, que dan origen a nuevos estilos de liderazgo y realzan las cuestiones de equidad; los cambios rápidos, complejos y multilineales en las fuerzas del trabajo, que excluyen a algunos de las opciones ocupacionales y favorecen a otros.

La docencia es una profesión no menos formativa que intelectual. Pero muchos docentes que ponen el acento en el cuidado formativo se convierten en «mártires morales», adictos al trabajo o escépticos desilusionados a medida que se ven ante dificultades que los desalientan en tanto que no ceden. El saber se vuelve más refinado y alcanza más eficacia, pero los docentes siguen sin ver que su preparación didáctica o las condiciones usuales de su trabajo presenten un atractivo intelectual o los inviten a resolver problemas.

Creemos que la profesión del educador atraviesa un momento de giro, y que cambios importantes en la naturaleza de la profesión como tal son por primera vez esenciales y posibles. Pero estos cambios no se producirán por sí solos. Nuestra premisa es que en definitiva los cambios serán obra de los docentes y directores. De nadie más depende lograrlos. Pero esto no libera a otros de su responsabilidad. En efecto, tenemos algunas observaciones críticas para los administradores del sistema, los políticos, los miembros de la comunidad y otros. Pero estamos firmemente convencidos de que si la responsabilidad inicial de la acción se atribuye a los docentes y directores, se puede ejercer una mayor presión, más eficaz, para actuar sobre el sistema en su conjunto.

¿Cuales son los cambios básicos que hacen falta en la profesión docente? Incluyen las nuevas actitudes, las bases de conocimiento así como las acciones y disposiciones diarias que definirán la profesión del futuro. Esto es lo que delineamos en La escuela que queremos. Las escuelas no son hoy organizaciones donde se aprenda. En general no son lugares interesantes ni gratificantes para los docentes ni para los alumnos. Los docentes y directores pueden cambiar esto. Esta monografía expone algunos de los principales puntos de partida y los instrumentos más poderosos para el cambio. Necesitamos hacer frente a algunos de los problemas fundamentales. Necesitamos ser amplios. Y necesitamos ser claros y prácticos.
Necesitamos promover el entendimiento, la conciencia y la acción. Las soluciones requeridas serán de naturaleza tanto individual como colectiva. Paradójicamente, tanto el trabajo en equipo como el esfuerzo individual se echan de menos en el desarrollo de los docentes.

Veremos que el trabajo en equipo y el individualismo no son incompatibles. Pueden y deben armonizar entre ellos, si pretendemos mejorar nuestras escuelas. Nuestro mensaje es el de cooperar para la mejora. De acuerdo con la frase de Bruce Joyce, los individuos y los grupos de docentes y directores, con o sin ayuda, deben «derribar los muros del aislamiento» entre ellos y promover y respetar, al mismo tiempo, el desarrollo individual propio y de los demás.

Nuestro estudio comienza en el capítulo 1 con un examen del problema; esto sirve para establecer las bases de una indagación más profunda de las dificultades y soluciones. El segundo capítulo, titulado «Educadores totales», nos permite entender a los docentes en términos más holísticos que los usuales, como individuos en cierta etapa de su vida y personas que viven una carrera de treinta y cinco o cuarenta años. El tercer capítulo, «Escuelas totales», analiza las condiciones sociales y laborales de docentes y directores.
Examinamos la aparente paradoja del individualismo y el trabajo en equipo, y mostramos las ventajas y desventajas de cada uno. Finalmente, planteamos que lo uno y lo otro se deben conciliar para aprovechar lo que cada uno ofrece a la mejora de las escuelas.

El capítulo final se concentra en lo que hay que hacer para mejorar las cosas. Sirviéndose del análisis efectuado en las secciones previas, estos «Lineamientos para la acción» se dividen en tres grupos o conjuntos: para los docentes, para los directores, y para otros

educadores que trabajan fuera de la escuela. A medida que nos aproximamos al nuevo siglo, el desafío para las escuelas, los docentes y sus líderes es el desarrollo de lo que llamamos el profesionalismo interactivo en nuestras escuelas. Dentro del profesionalismo interactivo:

a los docentes como grupo se les permite una mayor discrecionalidad en la toma de decisiones con —y en beneficio de— los niños que conocen mejor;
los maestros toman estas decisiones con sus colegas en una cultura de colaboración, de ayuda y de respaldo;
las decisiones conjuntas de los docentes van más allá de compartir recursos, ideas y otros instrumentos prácticos, y alcanzan a la reflexión crítica sobre el propósito y valor de lo que ellos enseñan y el modo en que lo enseñan;
los docentes están comprometidos con normas de mejora sostenida en su escuela;
los docentes adquieren una responsabilidad más radical cuando abren las puertas del aula y se comprometen en el diálogo, la acción y la evaluación de su trabajo con otros adultos dentro y fuera de la escuela.

El profesionalismo interactivo busca la mejora escolar sostenida. Es un proceso que además beneficia al rendimiento del alumno. Nadie que trabaje en y con nuestras escuelas debería omitir ese intento: un intento que nos incluye a todos, y a propósito de él podemos tomar medidas positivas, incluso en los medios aparentemente más adversos e indiferentes.

El estilo con el que hemos redactado nuestro libro no es abstruso ni académico, sino que brota de lo que a nuestro juicio son las ideas revolucionarias en materia de investigación y práctica. No ofrecemos medidas simples ni recetas fáciles, sino ideas accesibles para contribuir a que los maestros comprendan que son parte de una profesión que es emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente.

La reforma educativa ha fracasado una y otra vez. Es –creemos- porque ha ignorado a los docentes o ha simplificado demasiado el problema de la enseñanza. Y los propios docentes todavía no han tomado la iniciativa de desarrollar las nuevas condiciones necesarias para revertir una tendencia que ha recargado a las escuelas de problemas y paradójicamente ha agravado los males al abrumarlas con soluciones fragmentadas e inaplicables. Los docentes han estado demasiado ocupados en responder a esas tentativas y por eso no han podido seguir un curso propio, definido e imaginativo.

Estamos en un momento de la evolución de las escuelas y de la enseñanza en que el futuro de la profesión docente «está abierto». La mayor parte de los docentes han llegado a comprender que un statu quo mejorado no será la solución. Ha llegado el momento de que los docentes y los entusiastas del cambio moral luchen por establecer condiciones previas positivas que definirán la profesión en la próxima era: una era en la cual el aprendizaje de los docentes se ligará de manera indisoluble con el aprendizaje de aquellos a quienes enseñan.

1. **El problema**

ES SIMPLEMENTE NO HAY SUFICIENTES OPORTUNIDADES NI SUFICIENTE ALIENTO PARA QUE LOS DOCENTES TRABAJEN EN EQUIPO, APRENDAN LOS UNOS DE LOS OTROS Y MEJOREN SU SABER HACER COMO COMUNIDAD.

Maestro 1: Mi mujer y yo recordábamos que juntos tenemos cuarenta y cinco años de experiencia docente y nadie nunca —excepto en esta oportunidad— nos ha pedido nuestra opinión sobre algo que pudiera efectivamente llevarse a la práctica. Y sin embargo hemos adquirido más experiencia con los pequeños [los niños] que muchas de las personas que nos indican lo que debemos hacer con ellos. Creo que es muy frustrante. Y podría ayudar y aportar mucho y nadie jamás pregunta, nadie nos pregunta qué pensamos. Ellos simplemente van adelante y dan discursos, y nosotros tenemos que seguirlos. Creo que esto es realmente frustrante. Hay mucha insatisfacción en la docencia.

Un segundo educador reflexionaba sobre una experiencia reciente de participación en el planeamiento cooperativo de una propuesta de (<juegos olímpicos» para toda una escuela:

Maestro 2: Fue muy interesante. Organizamos una jornada afuera con deportes especiales, y fuimos al estadio. En la escuela tuvimos una jornada con la comunidad, y servimos hot-cakes. Hasta habíamos especificado todo por escrito en el documento. Fue realmente un esfuerzo. Sin duda que aprendimos mucho sobre el modo de organizarnos y creo que nos sentimos muy orgullosos porque algunas escuelas no lograron nada o lograron muy poco, y nosotros nos interesamos mucho en el proyecto. Tomo partido, desde luego, pero creo que el clima escolar aquí se beneficia con el clima familiar que tenemos. Hacemos las cosas juntos. En este sentido, existe una gran solidaridad en la educación primaria y secundaria, y no veo rivalidades marcadas entre alumnos de secundaria principiantes y avanzados, ni entre principiantes de secundaria y alumnos de escuela primaria Esto se debe, creo, a la solidaridad del cuerpo docente y a que el director trata a la escuela como una unidad, no como pequeñas divisiones independientes.

Estos son comentarios de dos docentes canadienses entrevistados por uno de los autores de este libro en un estudio reciente sobre el uso que los maestros de primaria hacen de su tiempo de preparación y sobre la cantidad de ese tiempo que dedican al trabajo con sus colegas (Hargreaves y Wignail, 1989). La primera cita proviene de un maestro que se quejaba de no ser tenido en cuenta en decisiones que afectaban a su trabajo; una administración negligente no reconocía su experiencia y la desperdiciaba. El segundo maestro participaba con sus colegas y se sentía reconocido por ellos; confiaba en sí mismo pero no sobrestimaba sus propias habilidades y capacidades; y se sentía respetado como profesión en la comunidad docente.

Un sistema, dos maestros, dos escuelas. Tan diferentes como la noche y el día. Estas diferencias son importantes. Y repercuten en la ética del trato que deben recibir los maestros como profesionales Plantean interrogantes sobre la manera de conducirlas escuelas y sobre quiénes deben conducirlas. Aunque quizá lo más importante de todo sea que las diferencias tienen efectos sobre la calidad, la eficacia y la excelencia de la enseñanza que se da en nuestras escuelas —sobre la relación y el compromiso de los docentes con los alumnos en el proceso diario de aprendizaje—. Como veremos, hacer que los maestros se interesen en sus

escuelas, respaldar y valorar lo que hacen, e invitarlos a trabajar más en equipo con sus colegas no son sólo acciones humanistas valiosas por sí mismas. También influyen sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en nuestras aulas.

El interés en la formación del docente, la creación de roles de liderazgo curricular, los programas de entrenamiento a cargo de pares, la introducción de programas de asesoramiento, los experimentos con la planificación cooperativa y la tendencia a la gestión y a la toma de decisiones con base en la misma escuela ejemplifican los métodos con los cuales muchas escuelas y sistemas escolares procuran interesar a los docentes en la vida y las labores institucionales fuera del aula para que tengan más responsabilidad en las orientaciones y prácticas que se generan allí.

Al mismo tiempo, hubo mayores exigencias de prioridades curriculares impuestas desde la Federación y las provincias, y también más evaluaciones y pruebas destinadas a supervisar y evaluar tanto a los docentes como a los alumnos. Esta tensión simultánea en dos sentidos —de arriba abajo y a la inversa—, generada por la aplicación de la reforma, es un síntoma de las dificultades y los problemas graves con los que tropieza la introducción del cambio educativo. En esta lucha discernimos seis problemas básicos:

I. La sobrecarga
II. El aislamiento
III. El «mito colectivo»
IV. La competencia desaprovechada (y la indiferencia ante la incompetencia)
V. La falta de movilidad en el rol del docente (y el problema del liderazgo)
VI. Las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada

I. La sobrecarga

Los docentes tienen clara conciencia de que su tarea se ha modificado mucho en los pasados diez años más o menos. La enseñanza ya no es lo que fue. Las expectativas se han intensificado Las obligaciones se han hecho más difusas. En el estudio sobre el empleo que los maestros de primaria hacen de su tiempo de preparación, los docentes se refieren ampliamente a este problema.

Una maestra expone algunos de los cambios más importantes que la docencia a su juicio ha experimentado en estos años.

«La docencia ha cambiado mucho. . . Ahora el número de asistentes sociales que participan en nuestra tarea es mucho mayor que nunca. Hay muchos problemas sociales y de conducta que se plantean en el aula y que es preciso tratar antes de intentar siquiera ponerse a enseñar. No creo que mucha gente comprenda esto... es realmente una tarea diferente. . . y no creo que mucha gente que nunca ha estado en una escuela ni visto cómo se maneja conozca con exactitud el esfuerzo que hace una persona cada día.»

Los efectos de la legislación sobre educación diferenciada y la incorporación de alumnos de ella a las clases regulares han causado un problema particular.

«Creo que mi trabajo ahora es mucho más pesado de lo que solía ser. En ciertos momentos sé que debería parar, pero no puedo. Tengo que completar las tareas... Me parece que esto se debe en parte a las expectativas cambiantes de los docentes. Los grupos son numerosos -yo tengo veintinueve alumnos- y si piensas que debes pasar de un niño de educación diferencial a uno que exige complementos avanzados o que tiene el inglés como segundo idioma, son tantos los niños que siempre pareces desesperada.»

La composición del alumnado ha cambiado con los años. Esto ha traído consecuencias no sólo para la disciplina y el estrés, sino también para la complejidad de la planificación y preparación de clases.

Siempre te dirán que eres responsable de los niños en todo momento. Tienes que saber dónde están y qué hacen. Debes ser capaz de planificar para todos los diferentes niveles de capacidad de tu clase.

Si sumamos a esto la composición étnica variada y siempre cambiante del alumnado, la inestabilidad de los hogares y de las condiciones comunitarias para los niños de todas las clases sociales, la pobreza y el hambre, el aula se convierte en un microcosmos de los problemas de la sociedad. La responsabilidad que deben asumir ante padres y administradores aumenta para los docentes esta sensación de presión.

«En esta escuela, especialmente, tenemos padres que son muy exigentes en los programas que se ofrecen a sus hijos, la manera de darlos, la corrección de las pruebas que usted envió a la casa. . . Por eso veo que tenemos mucha responsabilidad ante ellos así como ante los niños y la administración de la escuela. . . Hay que meditar mucho por anticipado. . . sobre el modo de corregir una prueba o de presentar algo.»

Los profesores y directores están peligrosamente sobrecargados. Más responsabilidades de "asistencia social", más necesidad de dar explicaciones y de tratar con una amplia gama de capacidades y conductas en el aula son ahora parte de la tarea educativa. Además, los valores y el concepto tradicional de un aula-un maestro ya no se aplican al maestro de la escuela primaria moderna a causa de la explosión del conocimiento y de las exigencias curriculares que es sensato pedirle que cubra. Ya no es racional esperar que el maestro de primaria abarque él solo todas las áreas curriculares, no importa si antes lo hacía. Por ejemplo, que sea experto en matemáticas, en lengua, en ciencia y en música, en arte y en computación, en drogas y en educación sexual, es esperar demasiado aun del docente más calificado y flexible.

Dar a los alumnos de primaria acceso a docentes especialistas durante el tiempo de preparación de su propio maestro se ha considerado una manera de enfrentar este problema concreto. Pero, como dijeron muchos de los maestros entrevistados en el proyecto del tiempo de preparación, existen límites para la cantidad de especialistas que los alumnos de primaria pueden conocer sin daño para la relación formativa duradera que mantienen con su propio maestro.

La asesoría, la consulta y el liderazgo curricular en el nivel de la escuela se insinúan como soluciones nuevas para el problema de la especialización. Aquí, maestros de primaria, con apoyo desde fuera de la escuela, asumen la responsabilidad de desarrollar ciertos campos curriculares con sus colegas, de aconsejarlos sobre recursos y enfoques, y de cooperar con ellos para llevar a la práctica iniciativas innovadoras.

Por fin, aunque parezca paradójico, las innovaciones que se proponen como soluciones empeoran el problema de la sobrecarga. Para agravar los males, las soluciones fragmentadas, las modas y los entusiasmos pasajeros, así como una reforma masiva multifacética e inflexible, paralizan al docente. La solución se convierte en su problema. Las innovaciones no hacen más manejable la tarea del docente. La dificultan. El exceso de expectativas y de soluciones fragmentadas llega a ser el problema número uno.

Los docentes enfrentan en su trabajo expectativas crecientes y multiplicadas, así como una sobrecarga de innovaciones y reformas; por eso importa que trabajen y planeen más con sus colegas, que compartan y elaboren juntos su saber hacer, en vez de dar respuesta a las exigencias cada uno individualmente. Según este nuevo concepto del quehacer docente, el liderazgo y el asesoramiento son parte de la tarea de todos, no un privilegio atribuido a unos pocos y ejercido por estos. He ahí un concepto que ha cobrado fuerza en un nivel de discusión teórica pero que sigue subdesarrollado en la práctica. Mientras tanto, el problema de la sobrecarga se agrava.

II. El aislamiento

Desde siempre se ha dicho, peyorativamente, que la docencia es una «profesión solitaria».
El aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar, impide que los logros valgan reconocimiento y elogio, y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente. El aislamiento admite -pero no siempre produce- conservadurismo y resistencia a la innovación educativa (Lortie, 1975).

El aislamiento y el individualismo tienen causas variadas. Hasta se pueden presentar como un defecto de la personalidad, que se revela en una actitud competitiva, un rechazo de las críticas y una tendencia a no compartir con otros los recursos pedagógicos. Pero las personas son hijas de las circunstancias, y si el aislamiento está tan extendido debemos preguntarnos por los rasgos de nuestras propias escuelas que lo fomentan.

En parte, el individualismo es cuestión de hábito. Está históricamente arraigado en nuestras rutinas de trabajo. Al estudiar el tiempo de preparación de clases, muchos docentes con los que hablamos no podían imaginar y nunca habían imaginado de hecho otra modalidad de trabajo que no fuera la de enseñar solos (Hargreaves y Wignall, 1989). Nunca habían experimentado alternativas. A veces el aislamiento físico es inevitable debido ala naturaleza de los locales. En particular las escuelas transportables aislarán a los maestros de sus colegas, y los harán protectores y posesivos en exceso con respecto a su grupo de alumnos. Como observó uno de los maestros entrevistados en el estudio sobre el tiempo de preparación de clases.

En parte, estar asignado a una escuela transportable significa que nunca has trabajado en equipo. Incluso el hecho de que… me parece que en esto consiste el aislamiento…ni siquiera si tengo que ir al baño dejaré mi escuela transportable…Uno se vuelve muy protector… porque ellos son mi familia y yo tengo esta pequeña casa…Nadie entra. Nadie sale. Así nos asimilamos a nuestra pequeña comunidad de personas.

Este aislamiento físico también se manifiesta en el aula segregada de tantas de nuestras escuelas —lo que Lortie (1975) llamó la estructura tradicional de “cartón de huevos”—. Las aulas suelen aislar a los maestros. Esto no es casual. Como han señalado los historiadores de la educación, el «sistema de producción en serie» del siglo diecinueve, donde docentes aislados enseñaban programas fijos a grupos de niños separados por edades, estaba concebido como una manera de disciplinar y controlar a las masas. Esta tradición desactualizada de aislamiento por desdicha se ve como el método «normal» de enseñanza en muchas escuelas. Es difícil erradicar un hábito. Y es tanto más difícil erradicarlo cuando los maestros están sobrecargados y se sienten presionados. Así lo expresó uno de los maestros del estudio sobre el tiempo preparatorio:

Maestro: Es curioso, sin embargo, entras en tu aula y en tu grado y no sabes lo que sucede en los otros grados porque estás como absorto en tus propios asuntos. Es una especie de egoísmo, ¿no es verdad? Entrevistador: ¿Por qué?

Maestro: Simplemente porque creo que hay tanto que hacer y entonces me digo..«bueno, esto no me concierne»…y hay tanto que hacer en mi propia clase que paso todo mi tiempo pensando en eso.

El problema del aislamiento tiene raíces profundas. La arquitectura a menudo lo favorece, los horarios y la sobrecarga lo refuerzan, y la historia lo legitima. Más adelante analizaremos las pruebas que relacionan el difundido fenómeno del aislamiento y el individualismo con métodos más seguros y menos riesgosos de enseñar, y niveles de logro estudiantil más bajos. Por consiguiente, creemos que derribar los muros del individualismo es uno de los objetivos básicos por los cuales vale la pena luchar. Simplemente no hay suficientes oportunidades ni suficiente aliento para que los docentes cooperen, aprendan los unos de los otros y mejoren su profesionalismo como comunidad.

III. El «mito colectivo»

En respuesta al problema del aislamiento, un trabajo que se realice más en equipo pasa a ser una de las principales estrategias de mejora en la década de 1990. Hay muchas pruebas de que el trabajo en equipo y la colaboración entre los docentes son, en efecto, parte esencial de una mejora sostenida. Por ejemplo, Little (1981) expuso de una manera convincente que una mejora escolar se logra cuando:

«Los docentes participan en conversaciones frecuentes, continuadas y cada vez más concretas y precisas acerca de la práctica de la enseñanza (que se diferencia de las características y deficiencias del docente, la vida social de los maestros, las carencias y debilidades de los alumnos y su familia, y las molestas exigencias que la sociedad hace a las escuelas). Por medio de estas conversaciones, los maestros construyen un lenguaje común adecuado a la complejidad de la actividad docente, capaz de distinguir una práctica y su virtud de otra...
»Los maestros y los administradores se suelen observar mutuamente en su labor, y hacen evaluaciones recíprocas útiles (aunque potencialmente alarmantes) de ella. Sólo esta observación y esta retroacción brindarán referencias compartidas para el lenguaje común de

la docencia, y ambas requieren y ofrecen la precisión y especificidad que hace útil conversar sobre la escuela.
»Los maestros y administradores planean, diseñan, investigan, evalúan y preparan juntos el material pedagógico. Las observaciones más sabihondas siguen siendo académicas (“sólo teoría”) sin el mecanismo para llevarlas a la práctica. Por el trabajo conjunto sobre los materiales, maestros y administradores comparten la responsabilidad considerable de elaborar la mejora requerida para el largo plazo, confirmar los acuerdos comprensivos que se insinúan entre ellos, y elevar los niveles de la labor realizable por ellos y por sus alumnos» (Little, 1981, págs. 12-3).

Apuntaremos dos cosas más. Las escuelas donde se ha instituido el trabajo en equipo son fuerzas poderosas para el cambio, pero todavía son minoría (Joyce y Showers, 1988; Rosenholtz, 1989). Explicaremos estas formas sólidas de colaboración en el capítulo 3.

Pero las paradojas dominan, y ahora que el trabajo en equipo encuentra más defensores, hemos empezado a ver su lado oscuro. A pesar de sus beneficios demostrables, no deja de tener sus problemas, muchos de los cuales son graves. No trae consigo nada automáticamente bueno. La gente puede colaborar para hacer cosas buenas o malas, o para no hacer nada en absoluto. Las personas pueden colaborar por la colaboración misma. El «trabajo en equipo artificial», como lo llamaremos más adelante, puede disuadir a los docentes de realizar actividades valiosas con los alumnos a cambio de nada. Y, contrariamente a la opinión popular, puede reducir la innovación y las soluciones imaginativas a las situaciones individuales, por lo mismo que se rinde culto al último invento y al «mito colectivo». Como nos dice la psicología básica, los grupos son más vulnerables a los caprichos de las modas que los individuos.

La presión del grupo -sea por tradición sea por innovación- está claramente reflejada en Prisons We Choose to Live Inside (1986) de Doris Lessing:
«Las personas que han tenido muchas experiencias de grupo, y que hayan observado su propia conducta, admitirán que lo más difícil del mundo es enfrentar al grupo al que pertenecemos, sea un grupo de pares o de colegas. Muchos admiten que uno de los recuerdos que más los avergüenzan es haber dicho que lo negro era blanco porque otras personas lo pregonaban» (pág. 51).

La negación irreflexiva de una intuición o experiencia propia es una de las razones principales por las cuales prosperan las modas pasajeras y las innovaciones mal concebidas (y luego inevitablemente declinan, en detrimento de la idea de cambio). Por este motivo vemos en el individuo una fuente de reforma menospreciada. Lessing lo expresa de esta manera: «en mi opinión es siempre el individuo el que en el largo plazo dicta el tono, produce el verdadero desarrollo en la sociedad» (pág. 71).

Es así como a veces el trabajo en equipo puede ser menos una oportunidad que una restricción: en lugar de evolucionar como un método válido de trabajo, imponerse como un sistema inflexible. El trabajo individual también tiene sus momentos valiosos. Aunque a menudo se lo subestima. No deberíamos desestimarlo del todo. En efecto, la capacidad para pensar y trabajar de manera independiente (y también colectiva) es esencial para la reforma. El psicólogo Anthony Storr (1988) demuestra bien esta tesis en su análisis de la soledad, que demuestra ser fecunda e indispensable Las relaciones interpersonales –sostiene-. No constituyen el único camino hacia la realización personal. La capacidad de estar solo es un

signo de gran madurez emocional y «se relaciona con el auto-descubrimiento y la auto-realización; con tornar noticia de nuestras necesidades, sentimientos e impulsos más profundos» (pág. 21). El cambio y el desarrollo del docente —sostenemos nosotros está muy ligado al desarrollo de la persona total. En este sentido, la interacción es un estímulo decisivo, pero solamente un estímulo no la solución.

Storr también muestra que la soledad puede ser una fuente de expresión y creatividad personal. La nueva intencionalidad personal forma el núcleo de una innovación lograda, sobre todo bajo circunstancias de cambio frecuente:

«La capacidad de estar solo es un recurso valioso cuando se requieren cambios de actitud mental. Tras grandes cambios en las circunstancias, acaso se imponga una reconsideración radical del sentido y significado de la existencia. En una cultura que ve por lo general en las relaciones interpersonales la respuesta a cada forma de angustia, a veces resulta difícil persuadir a socorristas bien intencionados de que la soledad puede ser tan terapéutica como el apoyo emocional,> (Storr, 1988, pág. 29).

Además, «La soledad invita a aprender, pensar, innovar y mantener contacto con nuestro mundo interno» (pág. 28).

Cuando nos comprometemos con el profesionalismo interactivo, es esencial que el desarrollo y el cambio arraiguen en cierta reflexión y procesamiento interno. De lo contrario, fácilmente nos alienaríamos de nuestras propias necesidades y sentimientos más profundos (Storr 1988, pág. 28).

Coherentemente con este análisis de la soledad como fuente de creatividad y cambio, podemos citar una de las diez mega-tendencias de la década de 1990, identificada por Naisbitt y Aberdene (1990): «el triunfo del individuo» que «cambia él mismo antes de intentar cambiar a la sociedad». Naisbitt y Aberdene hacen esta acertada observación: «Hoy los individuos pueden influir sobre el cambio mucho más eficazmente que la mayoría de las instituciones» (pág. 298).

No es nuestra intención exagerar en la afirmación de esta tesis del cambio personal antes del cambio social. Los individuos no tienen poderes ilimitados para cambiar las cosas con independencia de las circunstancias. Arremeter insistentemente contra los muros inexpugnables de la resistencia y la indiferencia burocrática sólo conducirá al agotamiento. No defendemos el heroísmo vano, sólo el coraje personal. Este coraje requiere de un riesgo calculado en condiciones que ofrezcan alguna oportunidad de cambio. Los individuos suelen subestimar su poder para cambiar las cosas.

Nosotros creemos que muchas de estas condiciones para la mejora están dadas ahora. En la década de los noventa hemos visto en todo el mundo cómo los individuos, que se conectan espontáneamente con otros individuos y crean nuevos grupos y alianzas, son una fuerza mucho más poderosa para el cambio revolucionario que las instituciones formales. Esto incluye a aquellas instituciones que proclaman buscar la reforma. Lo mismo es valido para la reforma educativa.

Hay una sensación creciente de la necesidad de un cambio fundamental en la enseñanza, en la curricula y en el liderazgo pedagógico, para todos los niveles del sistema educativo. Las estructuras y tradiciones vigentes empiezan a desestabilizarse a medida que se cuestiona la supremacía de las materias académicas, que la gestión se vuelve menos centralizada y que las pautas de liderazgo se modifican. Cada vez se abren más oportunidades para que docentes individuales pongan en práctica su poder a través de otros individuos dentro y fuera de sus escuelas.

La capacidad de estar solo, el desarrollo personal y la creatividad individual son críticos. Elegir la propia actitud individual hacia la mejora es tan importante como decidir sobre respuestas colectivas. El grupo debería auspiciar a veces, en lugar de combatir, el desacuerdo y la diferencia individual El valor de las nociones y los conocimientos nuevos y de la diversidad individual no siempre se refleja en nuestras prácticas de promoción, que tienden a premiar a los fieles o leales de nuestro propio sistema en perjuicio de los competidores de otras partes. Nuestras escuelas no pueden prescindir del crecimiento y del aprendizaje que nacen de la diversidad y creatividad individuales dentro y fuera de nuestras propias juntas escolares. Debemos experimentar y descubrir mejores modalidades de trabajo en equipo que movilicen el poder del grupo al mismo tiempo que alientan el desarrollo individual Debemos utilizar el trabajo en equipo no para nivelar al personal hacia abajo, sino para sumar fuerzas y creatividad.

Por eso tenemos que luchar por el trabajo en equipo, pero no ingenuamente. También debemos promover y proteger al individuo.

LOS PLANES DE EVALUACIÓN QUE INCLUYEN AL CIEN POR CIENTO DEL CUERPO DOCENTE PARA DETECTAR A UN PEQUEÑO PORCENTAJE DE INCOMPETENTES SON UNA GRAN PÉRDIDA DE TIEMPO.

IV La competencia desaprovechada (y la incompetencia ignorada)

El aislamiento tiene una doble consecuencia: todas las grandes cosas que los docentes hacen o harían individualmente y que pasan inadvertidas y todas las cosas malas que hacen y se dejan pasar sin corregir. Muchas de las soluciones a los problemas de la docencia están «presentes» en algún lugar, pero son inaccesibles. No podemos verlas. Hace poco oímos una observación atribuida a un africano: «Cada vez que muere un anciano, se incendia una biblioteca». Los docentes veteranos están considerablemente desaprovechados. Se jubila el descreimiento, pero también la erudición. Los nuevos maestros con su combinación de idealismo, energía y temor también están subutilizados, al tiempo que las tendencias conservadoras de supervivencia cobran su peaje, y ya les comienzan a definir la carrera hacia límites inferiores de los posibles. Cualquier solución tendrá que descubrir e impulsar lo que los docentes en cualquier etapa de su carrera tienen para ofrecer. Este tesoro de saber desconocido es una de las grandes reservas de talento que no se aprovechan; puede impulsar nuestros esfuerzos de mejora, y lo tenemos delante de nuestras narices.

Pero si usted abre aulas para hallar excelencia, también corre el riesgo de descubrir malas prácticas e incompetencia. Aunque es un riesgo real, la verdadera escala del problema de la incompetencia es mucho más pequeña que los temores que causa. ¿Cuántos docentes cree

que son incompetentes sin remedio? Probablemente no más de un dos o tres por ciento. Muchos docentes son muy eficaces. Su problema es la falta de acceso a otros docentes. Este acceso significaría que llegarían a ser aun mejores si compartieran su experiencia.
Muchos otros docentes son competentes pero mejorarían considerablemente si estuvieran en un ambiente más cooperativo. Y, si trabajaran en un ambiente semejante desde el comienzo de su carrera, serían mucho más competentes. Los docentes que son ineficaces quizá llegaron a serlo durante años de experiencias improductivas y alienantes, o no eran aptos para la enseñanza desde el comienzo. Imponer planes de evaluación punitivos para todos es como usar un martillo para partir una nuez. Reduce la «evaluación» a su más bajo denominador común. Los planes de evaluación que incluyen cien por ciento del cuerpo docente para detectar un pequeño porcentaje de incompetentes son una gran pérdida de tiempo. Curiosamente, la ansiedad que generan también puede coartar la excelencia de muchos que se resisten a correr riesgos por temor al castigo.

El profesionalismo interactivo revela los problemas de incompetencia con más naturalidad y elegancia. Hace que los individuos reevalúen su situación como un compromiso permanente. En todo caso, hay planes especiales disponibles para tratar con los individuos seriamente incompetentes Todos los planes de evaluación tienen que buscar decididamente el crecimiento y el desarrollo. Cualquier otra cosa gana la batalla singular pero pierde en todas las guerras No podemos actuar como silos docentes no supieran lo que hacen sin que eso llegue a ser una profecía auto-realizada. Incluso los planes de evaluación formulados en los términos del crecimiento pueden generar una atmósfera de conservadurismo si se advierte que parten de supuestos negativos acerca de los docentes.

En suma, es importante utilizar nuestro saber existente y aprender más eficazmente de los otros. El mensaje es luchar por el acceso a las ideas de los otros, suponer que las personas mejorarán bajo esas condiciones y no tolerar a aquellos pocos que, en el análisis final, no respondan.

V. El problema de la falta de movilidad en el rol del docente (y el problema del liderazgo)

Tradicionalmente, la docencia ha sido una carrera sin movilidad. La única manera de ampliar su rol era pasar del aula a la administración Esta tradición presentaba dos defectos fundamentales En primer término, pasar muchos años en el aula propia sin un estímulo exterior sustancial reduce el compromiso la motivación y la eficacia. Las buenas ideas y las innovaciones elaboradas por docentes individuales suelen resultar inaccesibles a sus colegas. Pasar año tras año cumpliendo el mismo rol es desalentador por sí mismo. Veinte años de experiencia haciendo la misma cosa es un solo año de experiencia multiplicado por veinte.
En segundo término, para que las clases sean eficaces, las escuelas también deben ser eficaces. Los docentes son parte importante de la escuela. Por lo tanto, como individuos y como grupos de individuos deben asumir la responsabilidad de mejorar la escuela en su conjunto; de lo contrario, ésta no mejorará. Si no lo hacen, sus clases individuales tampoco mejorarán porque la influencia de las fuerzas exteriores sobre la calidad de vida en el aula es grande: fuerzas como el acceso a ideas y recursos, los regímenes organizativos y de horarios, y la intencionalidad y la orientación. En este sentido, Barth (1990, pág. 131) expresa:

«Afirmar el propio liderazgo como docente, a menudo contra las fuerzas de la resistencia administrativa, exige comprometerse con un ideal educativo. Hace falta además la energía para combatir la propia inercia causada por el hábito y el trabajo excesivo. Y demanda de nosotros cierto grado de coraje para salir del pequeño círculo prescripto de las tradicionales “tareas docentes” y hacer ver, a través de nuestras acciones, que nos ocupamos y responsabilizamos por algo que no se reduce al mínimo ni a lo que sucede dentro de las cuatro paredes de nuestra aula».

Con este segundo problema se relaciona el de la brecha entre los líderes y la conducción.

Cuando la responsabilidad se asigna solamente a los líderes formales, eso los abruma, y trae por resultado soluciones incorrectas y, a menudo, artificiales. Un sistema semejante tampoco logra preparar a los docentes más jóvenes para los futuros roles de liderazgo.

En una época de expectativas crecientes, de responsabilidades aumentadas y de cambio acelerado, los líderes educativos no tienen con quién compartir la carga de su responsabilidad. En el libro What’s Worth Fighting For in the Principalship? Los objetivos por los cuales vale la pena luchar en la dirección explicamos que esta sobrecarga era el problema clave de la dirección moderna porque causaba dependencia e impotencia en muchas de las personas que desempeñaban ese rol. Organizar la carrera docente de manera más gradual y ofrecer en los primeros tramos de ella a los docentes una experiencia de liderazgo da más oportunidades de delegar y reducir la sobrecarga, y permite a los directores ser más selectivos y establecer prioridades más claras para lo que hacen ellos.

La preparación para el liderazgo también se relaciona con los huecos de la responsabilidad. En la escuela primaria no organizada, la transición de maestro de aula a subdirector suele ser demasiado abrupta y repentina. Un sistema de preparación más valioso y eficaz para la dirección incluiría —e incluye cada vez más— facilitar a los docentes experiencias de liderazgo, de gestión administrativa y elaboración de políticas mucho antes, cuando todavía están muy comprometidos con su rol de maestros.

La respuesta a estos problemas son las nuevas formas de liderazgo docente basadas en el profesionalismo interactivo y en una visión de la educación del maestro como un proceso permanente o de toda la carrera. Los ejemplos actuales de la proliferación de roles de liderazgo para los maestros incluyen:

1. Programas que sustentan y extienden la conducta innovadora de los nuevos maestros.
2. Roles de tutores para docentes experimentados que crecen a la par de los que trabajan con ellos.
3. Proyectos de capacitación y normas de trabajo que valorizan el trabajo en equipo, el ofrecimiento de ayuda y el análisis de las dificultades incluso para docentes expertos y maduros, con esfuerzos de reestructuración en que el cuerpo docente y los equipos de dirección intentan reorganizar juntos la escuela y promover una mejora sostenida.

Desafortunadamente, como veremos más adelante, la solución a veces puede convertirse en el problema. Los nuevos roles pueden ser ineficaces, artificiales y excesivamente burocráticos. Un cambio más profundo incluye ampliar el concepto de docente, de modo que los docentes individuales aporten cada vez más recursos a su clase como resultado de estar cotidianamente conectados a una red más amplia de intercambios profesionales. El liderazgo

del docente, definido como la capacidad y el compromiso de hacer aportes más allá de la propia aula, se debe valorar y practicar desde el comienzo hasta el final de la carrera de cada docente. Hay pocas cosas más elementales por las cuales luchar.

POR NOBLES, REFINADAS O ESCLARECIDAS QUE PUEDAN SER LAS PROPUESTAS DE CAMBIO Y MEJORA, NO SERVIRÁN DE NADA SI LOS MAESTROS NO LAS ADOPTAN EN EL AULA Y SI NO LAS TRADUCEN EN UNA PRÁCTICA DOCENTE EFICAZ.

VI. El problema de las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada

La mayor parte de los intentos de reforma educativa fracasan. Ninguna de las estrategias de abajo arriba o de arriba abajo parece surtir efecto. Son varias las razones de este fracaso:
Los problemas en sí mismos son complejos, y no fácilmente solucionables con los recursos a la mano.

Los plazos son irreales porque los planificadores de políticas pretenden resultados inmediatos.

Existe una tendencia a adoptar modas y soluciones rápidas.
Es común preferir las soluciones estructurales (Como redefinir el currículum, incrementar la evaluación y las pruebas), pero no se las aplica a los problemas fundamentales de la instrucción y el desarrollo docentes.
No se prevén sistemas de seguimiento complementarios para poner en práctica iniciativas políticas.
Muchas estrategias no logran motivar a los docentes para llevar a efecto mejoras, y además los disuaden de participar en la reforma.

En resumen, decididamente no están dadas las condiciones para movilizar a los docentes como un recurso en favor de la reforma. Muchos de los que estamos empeñados en la mejora escolar y el cambio educativo hemos llegado a comprender, después de años y sinsabores, lo que debería haber sido evidente: que la pesada carga de la responsabilidad por el cambio y la mejora en las escuelas en última instancia pesa sobre los hombros de los docentes. Por nobles, refinadas o esclarecidas que sean las propuestas de cambio y mejora, no sirven de nada si los docentes no las adoptan en su aula y si no las traducen en una práctica docente eficaz.

Derribar los muros, como hicieron muchas escuelas primarias de Ontario tras el informe Hall-Dermis en la década de 1970, no basta para producir el cambio. Tampoco basta redactar carpetas curriculares presuntamente a prueba de docentes, como se hizo con muchos nuevos programas de matemáticas y ciencias naturales en las décadas de 1960 y 1970.

Porque los docentes siempre pueden no hacer caso y guiarse por su criterio. Un cambio educativo no respaldado por el docente, y que no lo incluya, por lo general es para peor o no produce cambio alguno. En último término es el docente en su aula el encargado de interpretar y producir la mejora. En lo que concierne al cambio, el docente es sin duda la clave. Por consiguiente, un liderazgo que no comprenda ni comprometa al docente fracasará.

En este sentido, excluir a los docentes de la tarea de liderazgo o del proceso de cambio no es práctico ni político. Como aduce Sarason (1990, págs. 5-7) en su trabajo The Predictable Failure of Educational Reform (El fracaso predecible de la reforma educativa.)

«Las escuelas seguirán siendo refractarias a la reforma deseada mientras evitemos enfrentar (…) las relaciones de poder que existen en ellas (…) Alterar las relaciones de poder requiere cierto grado de discernimiento, visión y coraje, que es escaso en los líderes de organizaciones complejas (…) Pásense por alto aquellas relaciones, no se examinen sus causas, y el "sistema" vigente anulará los esfuerzos de reforma».

Sin embargo, la manera precisa en que deberíamos hacer esto no está del todo clara. Una participación general en la adopción de decisiones suele traer por resultado el despropósito, la confusión, la frustración y el agotamiento: una sensación de que no vamos a ninguna parte y de que nos quitan un tiempo valioso de clase. Creemos que la propuesta en su totalidad debe ser replanteada. Concentrarse en la persona y en la escuela totales, como hacemos en esta monografía, es una manera de asegurar que las soluciones no sean fragmentarias ni erróneas.

Conclusión

Por lo tanto, «el problema» no es uno sino que son muchos los problemas. Está el problema de los docentes con promoción bloqueada en sus etapas media y final de la carrera, que pierden energía y entusiasmo así como motivación y ánimo cuando los desafíos del aula gradualmente se reducen a rutinas repetitivas. Está el problema de los docentes nuevos que luchan para sobrevivir solos en su aula, y se repliegan sobre la seguridad y la mediocridad en el intento de defenderse de posibles juicios adversos de sus colegas. Está el problema de la «capacitación en servicio» que se reduce a adiestrar al docente en ciertas habilidades sin considerar al educador total con su edad, su género y sus valores personales. Está el problema de la docencia como tarea cambiante, hoy con expectativas más amplias y diversas, que requiere más consultas y contactos del docente con sus colegas y una serie de otros adultos, contactos para los cuales suelen ser insuficientes su entrenamiento, su tiempo y el respaldo de que dispone. Y está el problema del liderazgo: encontrar maneras más graduales y evolutivas de entrenar y preparar a los docentes para producir mejoras, y de transformar el rol del director, que era un burócrata aficionado a las reuniones, hasta convertirlo en un líder escolar que trabaje en estrecho contacto con su personal en el desarrollo y la implementación de metas educativas comunes.

Un tema común enlaza todas las cuestiones planteadas en este capítulo. Es la necesidad incontrastable de un mayor compromiso de los docentes en la reforma educativa tanto fuera como dentro de su aula, en el desarrollo curricular y en la mejora de su escuela. En el resto de esta monografía, elaboraremos una visión sobre lo que podría ser este tipo de compromiso. Veremos que el compromiso en sí mismo no basta. Es el tipo de compromiso, la manera particular en que los maestros cooperan como una comunidad lo que realmente importa si queremos lograr una mejora significativa en nuestras escuelas.

2. Educadores totales

LOS EDUCADORES TOTALES NO SON EDUCADORES PERFECTOS.

En los últimos años, la mayoría de nosotros hemos empezado a reconocer la importancia del docente en la producción del cambio. Prestamos más atención al desarrollo del personal, al crecimiento de los docentes. Pero en general lo hicimos de una manera limitada e incluso equivocada. En efecto, muchas de nuestras propuestas para el desarrollo del personal son parte del problema del cambio más que una solución de este. Muchas estrategias de desarrollo del personal han sido tan fragmentadas, tan ajenas e indiferentes a las verdaderas necesidades e intereses docentes como las mismas estrategias de innovación a las que pretendían complementar o suplantar (Fullan,1990, 1991; Little, 1990).

En una elevada proporción, los esfuerzos de desarrollo del personal son específicos, se centran en innovaciones particulares y están aislados unos de otros. Se los suele ofrecer en una serie de opciones separadas —como a los menús de un restaurante de autoservicio a los grupos de docentes y escuelas atendidos en cada caso. Como los funcionarios encargados del desarrollo del personal suelen tener una jerarquía bastante baja entre los supervisores, los programas cerrados, las iniciativas específicas y los talleres puntuales pueden ser atractivos y prácticos porque no traen complicaciones curriculares ni afectan a la organización cotidiana de la escuela. No disputan derechos territoriales. Como consecuencia, el entrenamiento en técnicas de instrucción eficaz se trata separado del desarrollo de los sistemas de tutorías, que a su vez se tratan separados de la capacitación entre pares. Y esta misma se trata separada del entrenamiento para el liderazgo.

Estas estrategias de desarrollo del personal aíslan las iniciativas unas de otras y del contexto institucional más amplio en el que se insertan. En un contexto laboral hostil que no ofrece apoyo a los trabajadores y desconfía de la innovación las iniciativas específicas de desarrollo del personal están condenadas a un fracaso casi seguro. Ahora se necesita una integración más cuidadosa de las estrategias de desarrollo del personal con las estrategias de mejora de la escuela: una integración que tenga en cuenta a la escuela en su totalidad como institución compleja y cambiante.

Muchas iniciativas de desarrollo del personal adoptan la forma de algo que se hace a los docentes, no con ellos ni, menos aun, por ellos. Cuando se adoptan iniciativas nuevas como los grupos de trabajo cooperativos el aprendizaje activo o los grupos heterogéneos de alumnos, los directores y administradores suelen hablar de «capacitar en servicio» a sus docentes como si fueran meros residentes de alguna granja educativa. Estas propuestas de desarrollo del personal que fluyen de arriba abajo nacen de una visión pasiva del docente al que se considera alguien vacío, fallido, carente de habilidades, y que necesita entonces ser orientado y provisto de nuevas técnicas y estrategias.

Las propuestas de este tipo subestiman seriamente lo que los docentes ya piensan, saben y pueden hacer. Subestiman la manera activa con la que hacen su trabajo. Desconocen que los enfoques del docente en su tarea tienen raíces profundas en su acumulación de experiencia viva, en el sentido que para él como persona tienen su trabajo y el enfoque de su trabajo. No reconocen las importantes intenciones éticas y sociales que busca satisfacer con su enseñanza.

El desarrollo del personal en muchos casos no se inspira en estrategias destinadas a mejorar la calidad general y el rendimiento de las escuelas, sino que es impuesto por presiones administrativas y políticas; se trata de innovaciones «de moda» que se implementan a la ligera (Pink,1989). Los efectos adversos de este proceso de desarrollo docente de arriba abajo plantean serias dudas no sólo sobre la perspicacia de los que proponen ese desarrollo sino también de los que controlan la innovación. Las órdenes impartidas de arriba abajo pueden impedir que los docentes hagan lo que saben si encierran la responsabilidad del desarrollo curricular en la oficina del distrito escolar.

MUCHAS INICIATIVAS DE DESARROLLO DEL PERSONAL DOCENTE ADOPTAN LA FORMA DE ALGO QUE SE HACE A LOS MAESTROS, NO CON ELLOS NI, MENOS AÚN, POR ELLOS.

Dado que este desarrollo del personal es en gran parte de naturaleza fragmentaria, precipitado en su implementación e impuesto de arriba abajo, sólo alcanza a una fracción de los docentes. Pasa por alto que los docentes tienen diferentes necesidades según sus años de experiencia, su género y la etapa de su carrera y de su vida. Tratan al docente como a un docente parcial, no como a un docente total. No alcanzan a entender cómo crecen y cambian los docentes. En los modelos de desarrollo del personal que hemos descripto, se invirtieron muchos esfuerzos en mejorar las habilidades técnicas de los docentes a través de iniciativas de capacitación entre pares y programas de manejo del aula. Pero en el afán de generar el cambio y la mejora, se omitieron otros cuatro aspectos del educador total; por eso la enseñanza y el cambio han sido mal entendidos. Esos aspectos son:

I. La intención del docente
II. El docente como persona
III. El contexto del mundo real en el cual trabajan los docentes
IV. La cultura de la docencia; las relaciones laborales del docente con sus colegas

Trataremos los primeros tres aspectos en este capítulo. El cuarto componente —la cultura de la docencia— tiene mucha relación con la escuela total, tema del capítulo 3. Advertimos al lector que las ideas vertidas en los capítulos 2 y 3 deben ser consideradas juntas. Sería erróneo derivar estrategias de una argumentación aislada de las otras argumentaciones.

I. La intención del docente

La docencia no es una acumulación de habilidades técnicas, un conjunto de procedimientos ni una serie de cosas que usted puede aprender. Si bien las habilidades y técnicas son importantes, la docencia es mucho más que eso. Su naturaleza compleja se suele reducir demasiado a menudo a una cuestión de habilidad y técnica, a cosas que se pueden envasar, dictar en cursos y aprender fácilmente. La docencia no es sólo cuestión de técnica. También es algo moral.

Hay dos sentidos en los cuales esto es válido.
En primer lugar; los maestros se cuentan entre las influencias más importantes en la vida y el desarrollo de muchos niños. Desempeñan un papel clave en la formación de las generaciones del futuro. Con la declinación de la fe religiosa, la desintegración de las

comunidades tradicionales y el contacto cada vez menor que muchos hijos tienen hoy con padres de carne y hueso «presentes» con regularidad, el papel moral y la importancia del maestro de nuestros días quizá sean mayores que en su versión tradicional.

También en un segundo sentido, la docencia es profundamente moral e irreducible a técnicas eficaces y conductas aprendidas Se trata de la naturaleza de las decisiones y juicios de los docentes. En la docencia, como en muchas otras ocupaciones, el núcleo del profesionalismo se define y describe mejor no refiriéndolo al ingreso, a la posición o a las calificaciones, sino a la especificidad de las acciones y los juicios característicos de los profesionales. Como señala Schón (1987), la acción profesional incluye emitir juicios autorizados en situaciones de incertidumbre inevitable.

Los docentes, como los arquitectos, los planificadores urbanos o los psicoterapeutas se ven sin cesar obligados a adoptar pequeñas e innumerables decisiones prácticas, cotidianas, que son de gran importancia para sus clientes y sus colegas. Para esas decisiones, son pocas o no existen las reglas de aplicación que se puedan enunciar claramente en un manual y trasladar de manera sistemática de una situación a otra. Enfrentar a un alumno o evitar el enfrentamiento. Dejar que el niño prosiga solo su actividad de descubrimiento o intervenir y dirigirlo. Tomar decisiones sobre disciplina, gobierno de la clase, imparcialidad, libertad del niño ver- su necesidad de intervención y apoyo del docente: todo esto concreta una compleja trama de juicios morales, sociales, filosóficos y psicológicos. Pero también hay juicios que es preciso concebir y comunicar segundo a segundo en el complejo desorden del aula. Lo que en buena parte define al profesionalismo del maestro es la aplicación de una habilidad, una experiencia y un saber acumulados en las circunstancias específicas y variables de la clase: su capacidad para tomar decisiones autorizadas e informadas en el medio rápidamente cambiante del aula.

Adoptar este punto de vista sobre la docencia y la labor de los docentes lleva a enfocar el liderazgo, la administración y el desarrollo profesional con respeto, para respaldar a los docentes confiando en su capacidad de formular juicios autorizados en el aula con los alumnos, puesto que los conocen mejor. En cambio, los enfoques que procuran regimentar y regular las acciones de los maestros; que circunscriben y limitan sus oportunidades de juicio autorizado y estandarizan el proceso y los productos del aprendizaje, socavan el profesionalismo de los maestros y los principios éticos en los cuales se fundamenta.

Como la docencia es una profesión ética, tiene sentido para aquellos que la ejercen. Hay cosas que los docentes valoran, que pretenden lograr con su labor. También hay cosas que desprecian, que a su juicio no surtirán efecto o que realmente les parecen perjudiciales para los niños a su cargo. Las intenciones de los maestros los motivan a hacer lo que hacen. Lamentablemente, los reformadores y los agentes de cambio suelen pasar por alto esas valoraciones. No prestan atención a las intenciones del maestro. Las tratan como si fueran irrelevantes o no existieran.

El cambio incluye los valores y las intenciones que se asocian con lo que va a ser cambiado. ¿Será beneficioso o perjudicial? ¿Es realista o poco práctico? Estas son preguntas importantes para los docentes, y sus opiniones merecen ser escuchadas. Si no se los escucha ni se invita a hacerlo, es natural que los docentes se sientan frustrados y desalentados. En el estudio sobre el tiempo de preparación, un docente describió su experiencia de «capacitación en servicio» donde «sólo oíamos filosofar. No oía nada con

sentido práctico. Y me agrada ver que la filosofía y la práctica vayan juntas como me agrada poner a prueba algunas de las ideas; por eso, si tengo dudas, quiero poder preguntar• y no es eso lo que consigo.. .». En otro caso: «Había una gran cantidad de dudas, pero ellos se limitaban a hacernos tragar todo».

Desconocer o tratar desconsideradamente las intenciones de los docentes puede generar resistencia y resentimiento. Pero cuando los docentes muestran este tipo de reacciones y exponen dudas razonables acerca de lo que se les pide que cambien, demasiado a menudo se ve en esas reacciones problemas de competencia técnica, miedo al cambio en sí mismo o temor a trabajar con otros. Los problemas del cambio llegan a ser considerados como problemas del docente. Los problemas fundamentales de voluntad se interpretan como meros problemas de habilidad técnica.

No estamos diciendo que la intención del maestro sea sacrosanta. En realidad, la intencionalidad de muchos docentes es vaga, desatinada, negligente o escasamente desarrollada. Los docentes rara vez enfrentan e intentan aclarar y desarrollar su intencionalidad en forma sea individual sea colectiva. En las condiciones de aislamiento de los docentes, muchos pueden perder de vista su intencionalidad o no lograr desarrollarla.

Por lo tanto, la cuestión clave es descubrir el mejor modo de valorar, considerar y desarrollar una intencionalidad más firme y clara en la docencia. Aquí se presenta otro dilema. Por un lado, necesitamos que los docentes se cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas. Por otro lado, necesitamos respetar el conocimiento y las ideas que los docentes ya tienen, y confiar en ese conocimiento y en esas ideas, o corremos el riesgo de pasar por alto las prácticas valiosas existentes, y alejar así a los docentes. Podemos utilizar el famoso modelo de desarrollo del personal de Joyce y Showers (1988) para ilustrar ambos aspectos del problema. Joyce y Showers propusieron un modelo de teoría, demostración, práctica, re-alimentación y entrenamiento o aplicación. Se concentraron en modelos de docencia que tenían «un potencial conocido para incrementar el aprendizaje estudiantil», incluyendo el aprendizaje cooperativo, la mnemotecnia, la formación de conceptos, etc. En un proyecto reciente, Joyce y Showers trabajaron en un distrito escolar para ayudar a producir mejoras educativas y organizativas. Han hecho considerables progresos en la introducción de nuevas prácticas para los docentes. Mientras experimentaban con su modelo, informaron sobre la presencia notable de angustia entre los maestros y la explicaron de la siguiente manera:

«Ahora creemos que la angustia es un síndrome natural que surge de dos fuentes: la primera, temores de ser puesto en evidencia y de revelarse incompetente en ámbitos docentes más públicos, y la segunda, el tener que desestimar las razones por las cuales no se podría mejorar» (Joyce et al., 1989, pág. 23).

Está bien. En algunos docentes la angustia es atribuible a esos factores. Y los docentes necesitan considerar nuevos métodos de enseñanza que, comparados con los que ellos aplican, prometan ser más eficaces. Pero también, por la aplicación normal de las políticas de desarrollo del personal y de capacitación en servicio, se ven bombardeados por un gran número de innovaciones pedagógicas, todas las cuales afirman «tener bases sólidas». Así, además de la angustia directamente causada por el temor a quedar en evidencia, muchos docentes tienen dudas y desacuerdos muy razonables sobre la validez de lo que les piden que hagan, su pertinencia para lo que ahora hacen, y su relación con la serie de modelos

que ven entrar y salir. ¿Las nuevas habilidades son prácticas y deseables? ¿Surtirán efecto en mi aula? ¿Cómo se relacionan con otras alternativas? Lo que importa no es sólo si el modelo particular es válido o no, sino cómo se conecta con la intencionalidad general del maestro y con su situación concreta de trabajo.

Nos preocupan las propuestas de mejora que se reducen a implementar uno o más modelos educativos sin conceder igual importancia a las creencias iniciales de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las innovaciones elaboradas externamente tienen dos requisitos. Al comienzo, como el sistema está sobrecargado de alternativas, tanto los administradores como los docentes son vulnerables a las soluciones ad hoc y al consejo «experto». El primer requisito es que los profesionales lleguen a ser consumidores críticos de las innovaciones externas, no porque los promotores de la innovación sean siempre sospechosos (aunque algunos lo son), sino porque la variedad de opciones debe estar relacionada e integrada con el contexto y con su propia intencionalidad. Además es preciso guardarse de los investigadores y programadores que atribuyan una «certeza» exagerada a su base de saber (Robertson, 1991). El segundo requisito es que los promotores y programadores de modelos particulares utilicen procedimientos para inspirarse en el saber práctico de los docentes y construir sobre esa base. Un ejemplo que integra de ese modo la investigación con el saber profesional es el proyecto de formación del personal de Richardson y Anders (1990) «para introducir en el pensamiento y las prácticas de los docentes acerca de la lectura conclusiones extraídas de una investigación». En su propuesta se alienta a los maestros a examinar sus propios juicios empíricos y de valor sobre lo que venían haciendo en comparación con las premisas que se inferían de la investigación. Aquí, el análisis del conocimiento aportado por la investigación modifica la práctica de los maestros, mientras el análisis del saber práctico de los maestros plantea importantes interrogaciones críticas a la investigación. El aprendizaje no se lleva a cabo en una sola dirección, de la investigación a la docencia. Es un respetuoso proceso de doble vía.

La innovación de la enseñanza no es el único camino por el cual se desconocen o tergiversan las intenciones de los maestros. Es frecuente que planificadores y administradores no entiendan bien los motivos de los docentes, las intenciones que los impulsan en su trabajo. Por ejemplo, las mayores oportunidades de promoción (a través de planes como los escalafones de carrera) y la introducción de bonificaciones por mérito para los maestros sobresalientes han sido dos innovaciones ampliamente propuestas en los Estados Unidos y, en algunos casos, implementadas como métodos para motivar a los maestros de grado. Pero estas innovaciones se basan en supuestos falsos sobre lo que motiva a muchos maestros de grado, en particular en los primeros años.

La promoción sólo atrae a algunos y se puede ofrecer a unos pocos. Las bonificaciones por mérito apelan a la búsqueda de una ganancia personal, que no es una prioridad elevada para muchos maestros de primaria más allá de cierto nivel mínimo. Ninguna de estas motivaciones concierne a los estímulos principales para la mayoría de los maestros: la calidad del trabajo y la del ambiente laboral mismo.

Las mayores satisfacciones de la enseñanza escolar primaria no se encuentran en la remuneración, el prestigio o la promoción, sino en lo que Lortie (1975) llamó las compensaciones psicológicas de la docencia. Se refiere a los placeres y satisfacciones de preocuparse y trabajar con y por los niños. Los maestros entrevistados en el estudio sobre el tiempo de preparación hablaron mucho del placer que significa estar «con los niños». Se

refirieron al inmenso placer de escuchar a un niño leer su primera palabra o frase. Un maestro comentó que cuando los niños recibían alegres un nuevo proyecto, «esa era su propia compensación». Muchos se desvivían por expresar que habían sido críticos sobre ciertas maneras de asignar o utilizar el tiempo de preparación, pero no querían que el entrevistador pensara que no les gustaba enseñar. La docencia les proporcionaba una inmensa satisfacción, dijeron. Para algunos, era «una tarea maravillosa». Aunque las presiones y limitaciones burocráticas parecían abrumadoras, eran los niños y el hecho de estar con ellos lo que mantenía motivados a esos maestros. Muchos cuestionaron el valor de las reuniones, del planeamiento cooperativo obligatorio, así como de otras iniciativas administrativas, porque los separaban de sus niños.

Estas compensaciones psíquicas de la enseñanza son importantes. Son decisivas para mantener un sentimiento de valía de la labor docente. De muchas maneras, estas compensaciones indican la preeminencia en los maestros primarios de lo que Gilligan (1982) denomina una ética del cuidado formativo, donde las acciones responden a la vocación de formar y educar a los otros, y a estar en relación con ellos. La ética del cuidado formativo es común en extremo entre las mujeres, pero no es exclusiva de ellas, dice Gilligan. Desde luego, las mujeres son mayoría en el magisterio de la enseñanza primaria. En muchos aspectos, es el compromiso con la ética del cuidado formativo lo que principalmente encamina a muchos docentes a la enseñanza primaria. ¿Qué indica esto para el cambio impulsado por las autoridades administrativas?

Por un lado, parece que la autoridad administrativa, cuando invita a la colaboración entre colegas, suele invocar menos una ética del cuidado formativo que, al contrario, una ética de la responsabilidad. Las obligaciones profesionales se sitúan en el primer plano. Se destacan las mejoras en la planificación y la práctica de la enseñanza. Se pone el acento en la eficacia. Pero si los maestros de primaria temen que su compromiso en la planificación cooperativa, por ejemplo, perjudique su tarea formativa en su clase con sus alumnos, quizá se deba prestar más atención a darles seguridades de que esa planificación los apoya probadamente en su papel formativo y pedagógico. Más aun, puede ser importante para la administración y para la comunidad escolar hacer de la formación, no menos que de la responsabilidad, uno de los principios centrales que sustentan la colaboración entre los colegas. Los maestros de primaria deberían ser persuadidos de palabra y obra de que los cuidados formativos que tienen para brindar y recibir en la comunidad escolar no se reducen a los niños.

La ética del cuidado formativo tiene consecuencias aun más interesantes para un segundo problema administrativo, que es la provisión de un tiempo de preparación programado para los maestros de primaria dentro de la jornada escolar. En los últimos años, los representantes de la federación de maestros de Ontario han presionado insistentemente para seguir extendiendo el tiempo de preparación del maestro en las escuelas primarías. El estudio sobre el tiempo de preparación reveló que los maestros estaban satisfechos con los beneficios ya conseguidos Pero cuando se les preguntó si se lo debería extender aún más, muchos se mostraron al menos ambivalentes acerca del efecto que tendría ese tiempo adicional sobre la coherencia del programa de sus alumnos la estabilidad de la atmósfera del aula y la calidad de la enseñanza. Se sentían genuinamente desgarrados entre sus compromisos y sus anhelos. Sin duda que podrían aprovechar un tiempo más extenso, dijeron.

Pero también se preocuparon por las consecuencias negativas que tendría ese tiempo extra fuera del aula para la enseñanza y el «flujo» de la clase, como ellos lo llamaron. Como expresó un maestro:

«Creo haber enseñado cuando no había ningún tiempo de preparación, y estoy muy agradecido por tenerlo ahora. Me parece difícil… podría decir “Sí, puedo aprovechar más”. Pero debes tener en cuenta que cuanto más tiempo estés fuera del aula…ellos tendrán más docentes diferentes. Y precisamente ahora hay tres en mi clase. ¿Esto es demasiado para los niños? ¿Es demasiado para el maestro de grado tratar de seguir con atención a todas esas otras personas? Me pregunto qué sucedería si pasara mucho tiempo afuera y sintiera que pierdo algo con los niños. Y, sin embargo, seguramente podría aprovechar el tiempo».

Estas respuestas no constituyen un argumento para poner fin a las extensiones del tiempo de preparación Pero plantean dudas sobre la conveniencia de que esas extensiones se hagan a costa del tiempo de aula. Casi todos los maestros que entrevistamos parecían suponer que este sería el caso. Así, las propuestas para extender el tiempo de preparación parecían poner en riesgo su interés en el cuidado formativo, sus recompensas psíquicas. Tenemos que vigilar muy cuidadosamente que nuestros mejor intencionados compromisos con la eficacia y la mejora no disminuyan lo que muchos docentes valoran más: el tiempo y la oportunidad para cuidar a sus alumnos y darles enseñanza.

Lo que decimos es que se deben abrir posibilidades para que los maestros examinen sus intenciones y sus prácticas, y las comparen con las intenciones y prácticas de otros (y de la investigación) de un modo que aumente en lugar de disminuir las recompensas psíquicas y del cuidado formativo que ellos reciben en su aula. Una manera de resolver este problema es trabajar en equipo con otros docentes en el tiempo de preparación.

Por consiguiente, creemos que el cambio administrativo en la educación deberá prestar mucha más atención a la intención del docente. Deberá: dar voz a las intenciones del docente; escuchar activamente —en realidad, auspiciar— la voz del docente; crear oportunidades para que los maestros enfrenten las suposiciones y creencias que fundamentan sus prácticas; mostrar disposición a escuchar y aprender lo que los maestros tienen para decir acerca del cambio; evitar crear una cultura de dependencia entre docentes por sobrestimar la veracidad de las investigaciones publicadas y subestimar el conocimiento práctico de los docentes; evitar las modas en la forma de una implementación uniforme de nuevas estrategias educativas cuyos méritos y conveniencia se consideren administrativamente exentos de crítica; facultar a los maestros y sus escuelas para recuperar una responsabilidad sustancial en la toma de decisiones importantes para el currículum (el área clave de la intencionalidad y el valor) así como para la enseñanza; crear una comunidad de docentes que discuta y desarrolle sus intenciones en conjunto, con tiempo, de modo de desarrollar un sentido común de misión en sus escuelas.

No proponemos pasar de una situación donde no se tienen en cuenta las intenciones de los maestros a otra donde sean aceptadas y exaltadas incondicionalmente Ni los investigadores, ni las autoridades educativas, ni los propios docentes tienen el monopolio del saber. Pero el saber de los docentes se suele subestimar marcadamente comparado con el de los otros dos grupos. Conviene hacer mucho más para permitir y alentar activamente el diálogo crítico de estos grupos en el proceso de cambio.

Esto acaso disminuya el ritmo del cambio, pero quizá genere cambios más eficaces, con los cuales los docentes estén más comprometidos y que perduren.

PENSAMOS QUE ES MÁS PROBABLE QUE LOS EDUCADORES TOTALES SURJAN, SE DESARROLLEN Y PROSPEREN EN ESCUELAS TOTALES, ES DECIR, EN ESCUELAS QUE VALOREN, DESARROLLEN Y APOYEN EL CRITERIO Y EL SABER DE TODOS SUS DOCENTES EN LA BÚSQUEDA COMÚN DE LA MEJORA.

II. El docente como persona

Los docentes, ya lo hemos dicho, son más que un mero cúmulo de saber, habilidad y técnica. Hay más cosas para desarrollar como maestro que aprender nuevas habilidades y conductas. Como a veces dicen los docentes a sus alumnos ellos no salen de un armario a las 8:30 de la mañana para volver a él a las 4:00 de la tarde. Los docentes también son personas. Usted no puede comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona (Goodson,1991). Y usted no puede cambiar al docente de una manera radical sin modificar a la persona que es. Esto quiere decir que el cambio significativo o duradero casi inevitablemente será lento. El crecimiento humano no es imitable. Se puede cultivar y nutrir, pero no se puede forzar. Los docentes llegan a ser lo que son no sólo por hábito. La docencia está ligada con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser.

Hay muchos factores importantes en la formación de un maestro. Entre ellos, los períodos en los cuales los docentes se educan e ingresan a la profesión, los sistemas de valores y las tendencias educativas dominantes que coinciden con esos períodos (por ejemplo, comparemos en este sentido las décadas de 1960 y de 1980). También importan la etapa de la vida y de la carrera en que se encuentra el docente, y el efecto que esto tiene sobre su confianza en su propia capacidad educativa, su sentido del realismo y sus actitudes hacia el cambio. El sexo del maestro es otro factor; en particular, la manera de enseñar y trabajar de los hombres y las mujeres en general se suele ligar con estilos de vida e intereses muy diferentes.

Esta visión del docente como persona trae consecuencias decisivas para nuestra concepción del cambio, del desarrollo profesional y de las relaciones laborales entre el docente y sus colegas. Necesitamos atender a dos de estas consecuencias: los juicios erróneos que solemos formular sobre la competencia, el compromiso y la capacidad de nuestros colegas, y las expectativas excesivas y no realistas que a veces tenemos sobre nuestros colegas en lo que concierne a su trabajo en las escuelas y su compromiso con el cambio.

En primer lugar, en la enseñanza como en la vida estamos más dispuestos a juzgar a aquellos que fracasan que a aquellos que triunfan. Cuando los maestros son nuevos en la profesión, la incompetencia se puede perdonar o al menos tolerar. Después de todo, están aprendiendo ahora mismo. Los maestros experimentados que deberían haber madurado con sus años al frente de la clase no gozan de la misma indulgencia. Cuando la incompetencia es persistente en lugar de temporal, rara vez se perdona. Casi todos los lectores de esta monografía habrán conocido al menos a un maestro en la mitad de su carrera, cuya competencia y compromiso hayan sido puestos en duda entre sus colegas. Tenemos un glosario de expresiones gráficas para esos maestros: «fosilizados», «desmoralizados»,

«autómatas» y «terminados»! Aunque estos calificativos realmente no explican las dificultades de esos maestros. Los descalifican. No son expresiones que inviten a la acción ni que sugieran soluciones. Son calificativos que legitiman la inacción, que indican un abandono de la esperanza. Se presume que el defecto está en el maestro, profundamente arraigado en su personalidad. Por lo tanto, poco se puede hacer para tratar de cambiarlo. No se puede hacer mucho con los malos maestros, especialmente los veteranos, ¡salvo esperar a que renuncien, se jubilen o se mueran! «Con que sólo consiguiera algunos nuevos docentes…» o «espere hasta que mis nuevos docentes lleguen…»: estas son las respuestas usuales de los directores a este problema aparentemente irremediable.

¿Pero usted se ha preguntado cómo eran esos «autómatas» de cincuenta y cinco años cuando tenían treinta y cinco o veinticinco? ¿Entonces también marcaban el paso? ¿Eran tan cínicos? ¿No habrán sido alguna vez tan perspicaces e idealistas como son hoy muchos de sus colegas más jóvenes? Y silo fueron, ¿qué sucedió después? ¿Por qué cambiaron? ¿Alguna vez se ha preguntado cómo podría ser una de esas personas, se ha preguntado lo que hay detrás de la máscara de ese hombre o de esa mujer?

Desde luego, algunos de los motivos de la transformación se relacionan con el envejecimiento. El análisis de Sikes (1985) del proceso de envejecimiento en el «ciclo de vida del docente» es instructivo Una de las fases del ciclo que ella describe ocurre entre los cuarenta y cincuenta o cincuenta y cinco años:

«Durante esta fase llega a ser evidente si el esfuerzo —iniciado a los veinte o treinta años— de consolidar una carrera profesional, una familia y una identidad ha sido exitoso o no; y suele incluir una reevaluación, donde el individuo se plantea qué ha hecho de su vida» (Sikes, 1985, pág. 52)

Aquí es cuando puede nacer la desilusión. También es una época, sobre todo hacia los últimos años, de repentina declinación de la capacidad física, que pone a prueba el estado de ánimo y el entusiasmo. Como expresó uno de los maestros entrevistados por Sikes: «Los chicos tienen siempre la misma edad y poco a poco te vuelves cada vez más viejo…Y por desdicha también, la capacidad de ellos para la vida, sus energías siguen siendo las mismas, mientras las tuyas disminuyen».

La desilusión y la decepción suelen acompañar el proceso de envejecimiento durante el desarrollo de la carrera del docente. Pero no hay nada inevitable o natural en esto. En gran parte depende de las experiencias concretas que los docentes hayan tenido, de cómo los hayan tratado sus escuelas. Hasta cierto punto, el envejecimiento es un proceso cultural de aprendizaje, de interpretación del trato que repetidamente recibimos de otros. Los desilusionados son en parte producto de su propia condición mortal. Pero también lo son de la administración de sus escuelas —que es responsable de la calidad de las experiencias y del trato que esos maestros reciben durante años—. Los «fosilizados» no surgen por generación espontánea; más bien son el producto de un medio infértil, desnutrido. En este sentido, las escuelas acaban teniendo el personal docente que merecen.

Huberman (1988, 1991) ha hecho investigaciones que muestran reveladoramente el problema particular de los ciclos de la carrera de los docentes. Entrevistó a ciento sesenta profesores de escuelas secundarias en Suiza acerca de la manera en que su carrera influía sobre sus actitudes hacia la innovación y la enseñanza. Descubrió que la mayoría de los docentes en sus etapas media y final de la carrera difícilmente tomaban la innovación con entusiasmo, y era improbable que introdujeran cambios radicales en sus enfoques de la enseñanza.
Algunos, los «orientados a la defensiva» y los «desencantados», como Huberman los llama, eran profundamente escépticos acerca del cambio. Habían predicho (con exactitud) el fracaso de las anteriores innovaciones, en ese momento se habían negado a participar en ellas y no habían cambiado su actitud. O habían esperado mucho de ellas sólo para sentirse «traicionados» y «estafados» cuando las innovaciones fracasaron y los innovadores mismos siguieron avanzando en busca de más y mayores glorias.
Otros docentes —que Huberman llama «orientados a lo positivo»— no fueron tan despreciativos, pero a pesar de eso fueron moderados en sus reacciones y entusiasmos. En esta etapa de su carrera, las innovaciones actuales no eran las primeras que conocían.

Habían visto ir y venir muchas innovaciones. La experiencia pasada les había dado una buena razón para ser cautelosos. A su edad y etapa en la carrera, también se sentían evidentemente mortales. Los hombres descubrían en esta última fase lo mismo que las mujeres habían advertido antes. Reconocían la importancia de establecer un equilibrio entre la vida personal y la vida profesional, de reservarse un tiempo para contemplar el jardín, para oler las rosas. Estos individuos «orientados a lo positivo» no desdeñaban la innovación ni se oponían a ella. Pero respondían con cautela y selectividad. Ellos no apostarían «todo» a eso. No abandonarían las prácticas educativas en las que se habían formado con competencia y seguridad durante décadas. Pero aplicaron de hecho en su práctica los conocimientos que provenían de experimentos en pequeña escala y se prestaron a trabajar con colegas seleccionados en mejoras programadas en sus propias aulas. Bajo las condiciones apropiadas, introdujeron mejoras en lo que hacían. Como observa Huberman, la mayoría de las estrategias para el desarrollo docente no se inspiran en esta fuente de innovación ni la toman como base.

La edad, la etapa de la carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total. Todos estos factores afectan el interés de las personas y su reacción a la innovación así como su motivación para buscar mejoras. Cuando introducimos nuevos métodos de enseñanza, a menudo pasamos por alto estas diferencias y tratamos a los docentes como si fueran un grupo homogéneo. En ese caso dejamos de lado a grandes segmentos de la población docente. Este problema es especialmente importante en un momento en el que muchos nuevos docentes ingresan a la profesión; nuevos maestros en los cuales muchos directores ansiosos cifran sus esperanzas para la mejora futura. Los directores llevan esperando desde hace mucho tiempo esta transfusión de sangre nueva en el sistema. También es evidente que se insinúa un grave e inesperado peligro: el de aislar y alejar al personal docente actual de los maestros más maduros que pueden no recibir con el mismo entusiasmo y energía que sus colegas jóvenes los nuevos métodos y criterios promovidos por sus directores y juntas escolares.

Estos docentes merecen nuestra comprensión y respeto en un sistema en el que deberíamos ser cautelosos en dar demasiada importancia a propuestas de enseñanza muy particulares como aprendizaje cooperativo o «lenguaje total», a expensas de todas las otras propuestas que las han precedido. Sin esa comprensión es probable que muchos maestros se desentiendan de su trabajo, desdeñen el cambio o se resistan a él, lo que contribuirá a crear escuelas divididas en docentes «veteranos» y «jóvenes», polarizados en bandos opuestos.

En el otro extremo del espectro, la falta de reconocimiento de las necesidades y los aportes especiales de los maestros principiantes también puede tener un efecto desastroso y duradero sobre su motivación y su confianza para llegar a ser buenos maestros y buenos colegas.
Los tutores no sólo están para apoyar a sus protegidos sino también para aprender de ellos.
La enseñanza es difícil por sí misma. Aun el más ducho necesita ayuda. Con su formación reciente, sus conocimientos universitarios y su disposición a ensayar cosas bajo condiciones apropiadas, los docentes nuevos tendrán mucho para dar a los maestros experimentados También debemos tener cuidado de no aprovecharnos de los nuevos maestros y de su energía aparentemente inagotable sobrecargándolos con responsabilidades extracurriculares y asignándoles las peores clases. Este es un camino seguro para la desmoralización prematura.
Un segundo sentido en el cual la reforma suele presentar bajo una falsa luz la vida personal, los intereses y antecedentes de los maestros concierne a las expectativas que tenemos respecto del cambio y del compromiso. La enseñanza es muy importante Pero la escuela no es lo único en la vida. Hay que hacer lugar también a los demás intereses y responsabilidades de la vida. En nuestro entusiasmo por comprometer al personal docente cada vez más en la vida escolar, y comprometerlo con el cambio, no deberíamos descuidar los otros requerimientos legítimos de su tiempo y compromiso, que en el largo plazo los harán mejores personas y por lo tanto mejores educadores.

Surgen aquí importantes connotaciones respecto del género. Vimos en el trabajo de Huberman (1988) y de Krupp (1989) que la experiencia de las mujeres contribuye mucho a entender y cuestionar el modo en que los hombres se relacionan con su carrera en los sistemas escolares Se indican los beneficios y ventajas personales que podrían obtener los hombres de su menor concentración en los progresos de la carrera y, en consecuencia, su participación mayor en las tareas domésticas y la crianza de los hijos, en favor de las esposas que trabajan en la docencia y en otros campos (Acker,1989). En gran parte el acento, cuando se ha querido dar solución a las desigualdades de los géneros en la docencia, se ha puesto en alentar a las mujeres a postularse para cargos superiores, con la creación de cupos de promoción, etc. Estas son formas útiles y apropiadas de acción. Pero su objetivo es básicamente poner la carrera educativa, característicamente masculina, más al alcance de las mujeres. Lo que también sugiere el análisis de la experiencia de las maestras es que el desarrollo individual de todos los docentes, hombres y mujeres, puede ser mejor atendido si cuestionamos y revisamos nuestras normas en las escuelas y los sistemas educativos sobre lo que constituye un compromiso apropiado para un docente, y cuánto compromiso es razonable y deseable en las actividades al margen de la vida escolar, dadas las diferentes circunstancias personales. El compromiso con la mejora sostenida es recomendable.

¡Convertirse en un adicto al trabajo profesionalmente omnívoro no lo es!

Nos conviene desconfiar en particular de los modelos de desarrollo del docente que interpretan ese desarrollo en términos de simples jerarquías donde hay progresos implícitos desde el pecado en los más bajos niveles hasta la gracia en los más altos. Estas jerarquías, si bien parecen ser científicamente neutrales, están sumamente cargadas de significación. Un ejemplo es el modelo de Leithwood (1990, pág. 75) de desarrollo docente que describe el nivel 6, el nivel más elevado de desarrollo profesional, que incluye a los docentes que «participan en una amplia gama de decisiones educativas en todos los niveles».

Algunos críticos podrían decir que este es un precepto de perfección para cualquier maestro.
Pero nuestra propia crítica no se limita a afirmar que esa expectativa es ilusoriamente elevada. Porque nos parece que se lo presenta como un modelo de «buen desarrollo» que acaso contiene una carga valorativa, y que es involuntariamente discriminatorio en edad y género, y desfavorece a los docentes a los que les gusta el trabajo en el aula y se desinteresan del progreso como está estatuido en la carrera. El modelo de Leithwood desconoce la importancia de equilibrar la vida profesional con la vida personal y la posibilidad de calificar como «profesionalmente desarrollados» a los maestros que elijan esta conducta.
Es un modelo que nunca incluiría en el grupo «más desarrollado,> a muchos maestros de más edad o maestras mujeres que renuncian al pesado compromiso de la administración y los asuntos más generales de la escuela a cambio de las satisfacciones que procura el trabajo en clase. Es un modelo que admite un solo camino hacia la excelencia, cuando en realidad hay muchos.

Más adelante veremos que todo docente debe trabajar por la mejora fuera de su aula, pero no siempre hace falta que lo haga en gran escala.

Por eso debemos luchar por una ampliación de la expectativa, por el reconocimiento de que hay varias versiones de la excelencia y más de un camino para alcanzarlas. También deberíamos moderar algunas de nuestras expectativas en la búsqueda de excelencia, no como un acto de derrotismo sino como un ejercicio realista que abandone la búsqueda de un cambio rápido y total por un cambio más modesto en sus alcances pero más amplio y duradero en sus efectos. En otras palabras, es improbable tener éxito con reformas universales y programas rígidos que desconozcan los aspectos más amplios de la vida y la carrera del docente, y que no traten al maestro como a una persona.

LAS ESCUELAS A MENUDO TIENEN LOS MAESTROS QUE SE MERECEN.

En resumidas cuentas, ¿qué hemos aprendido de este análisis del docente como persona?
- que las conductas pedagógicas no son meras habilidades técnicas para aprender, sino conductas que tienen su raíz en la persona que es el maestro;
- que entre los muchos factores que determinan la persona y el docente que el docente llega a ser, uno de los más importantes es el trato que reciba de sus escuelas y directores;
- que las escuelas a menudo tienen los docentes que se merecen.
-Maestros menospreciados, relegados y olvidados llegan a ser malos maestros. –
- Curiosamente, ese trato también hace que al incompetente lo dejen tranquilo; que necesitamos valorar y requerir más a nuestros docentes.
Hay algo apreciable en casi todo maestro. Debemos hallarlo, reconocerlo y premiarlo; que valorar a los colegas supone más que ser solícito y empático Incluye extender lo valorado. Las innovaciones basadas en la moda, los puntos de vista estrechos acerca de la excelencia,

los caballitos de batalla sobre el lenguaje total o el aprendizaje cooperativo que presumen la existencia de una sola buena manera de enseñar, dividen a los que están al tanto y a los que no lo están, y producen el alejamiento y la incompetencia de los excluidos; que si no todo camino conduce a la excelencia, hay muchos caminos posibles. Son diversos los caminos que llevan a la salvación. Esto se aplica también a la instrucción y al desarrollo profesional; que la participación general en la toma de decisiones no constituye el más alto nivel de desarrollo profesional para todos los docentes. En muchos casos, mantener un equilibrio entre su vida laboral y su vida personal, y concentrarse en expandir su repertorio de aula en lugar de andar buscando la innovación por toda la escuela es una forma no menos válida de desarrollo profesional; que el compromiso total con el cambio en la escuela es una meta poco realista para muchos docentes —por ejemplo, para muchos que están en la etapa final de la carrera—. Los intentos modestos pero insistentes de ampliar los repertorios didácticos y mejorar la práctica en asociación con los colegas pueden ser un objetivo más realista; que el cambio significativo y duradero es lento. La gente no cambia de la noche a la mañana. El cambio exige paciencia y humildad de las autoridades.

Sostenemos que reconocer la intención del maestro y comprenderlo y valorarlo como persona son los elementos vitales que sustentan cualquier estrategia de desarrollo del personal y de mejora escolar. Es una de las claves para desencadenar la motivación y ayudar a los docentes a enfrentar lo que significa ser un docente.

SEPARAR EL CURRÍCULUM DE LA ENSEÑANZA ES UN LEGADO HISTÓRICO QUE PUEDE CONVERTIRSE EN UNA FALACIA EDUCATIVA. HA LLEGADO EL MOMENTO DE VOLVERLOS A REUNIR.

III. El contexto de la enseñanza

Para los maestros, el cambio no es un proyecto en los papeles ni un elegante diagrama de flujos. Es algo que debe ocurrir en el mundo complejo y atareado de su aula. Un consultor o un formador de docentes pueden dar una clase sobresaliente, pero al maestro le toca emular esa clase hora tras hora, día tras día, semana tras semana. Un video sobre un trabajo en grupo cooperativo con computadoras puede mostrar excelencia en las estrategias de enseñanza, pero es el maestro el que tiene que hacer que esa actividad grupal se desenvuelva de algún modo junto con las otras exigencias apremiantes de los demás alumnos de su clase. A menudo el cambio se idealiza demasiado; se lo concibe dentro de sistemas autónomos y recortados con demasiada nitidez. Es necesario buscarlo con más circunspección, mirando las exigencias del mundo real y del contexto de la enseñanza.

Para comprender la manera en que los docentes enseñan es importante entender estas circunstancias, el contexto en el cual el docente trabaja. Necesitamos saber cómo influye el ambiente del maestro en su enseñanza. Necesitamos una comprensión ecológica de la actividad docente: el modo en que este se desarrolla para adecuarse al medio, y en que podemos y debemos cambiar ese medio si pretendemos modificar lo que en él ocurre.

Hay tres aspectos del contexto de la enseñanza que son particularmente importantes. En **primer** término, algunos de los aspectos de ese contexto varían. La enseñanza no es siempre igual. Hay diferentes enfoques para enseñar o manejar el aula que son apropiados

en diferentes situaciones, como lo descubrieron para su sorpresa muchos docentes de la escuela media cuando se hicieron cargo de un primer grado o de un segundo grado durante el tiempo de preparación de su maestro titular (Hargreave en preparación). Muchos docentes en esta situación descubrieron que las estrategias de manejo del aula que siempre habían considerado eficaces con sus alumnos adolescentes no lo eran tanto con el primer grado y el segundo grado. ¡Por primera vez en muchos años, algunos de esos docentes experimentaron problemas de disciplina! Poseían un repertorio de enseñanza que no surtía efecto. Tuvieron que aprender estrategias de manejo novedosas para estas situaciones nuevas. Esto nos recuerda que las estrategias de enseñanza no se pueden estandarizar. La adecuación al contexto es vital cuando se intenta mejorar la instrucción.

La omisión de considerar los variados contextos de la enseñanza puede conducir a propuestas de mejora realistas y simplistas -y luego a la desilusión y la decepción cuando fracasan-. Creer que el éxito que han logrado algunas escuelas en la introducción de mejoras específicas se conseguirá en cualquier escuela es una suposición falsa y peligrosa. Por ejemplo, la existencia de modelos ejemplares de trabajo en equipo en algunas escuelas no significa que las reglas de esa modalidad de trabajo se puedan establecer tan fácilmente en otras. De hecho, el análisis de las investigaciones existentes en este campo indica que el trabajo en equipo suele prosperar en los ambientes de clase media donde los recursos son superiores; los ambientes laborales, más propicios; el personal es más cuidadosamente seleccionado, y donde hay más esperanza y confianza en las posibilidades de realización. Este no es un argumento para abandonar los esfuerzos de crear ambientes más cooperativos en escuelas menos favorecidas. Pero es un argumento en favor de un reconocimiento realista de que el desafío del trabajo en equipo en las escuelas de clase obrera tenderá a ser diferente y quizá mayor que en esos casos ejemplares de buena práctica que se exhiben como paradigmas para que el resto los imite.

Un **segundo** aspecto importante del contexto de la enseñanza es su realismo y practicidad. Al a mayoría de [os maestros les interesa la excelencia en el aula, la motivación de sus alumnos, hacen del aprendizaje un proceso activo y divertido. Los educadores totales no son educadores perfectos. A los maestros también les interesa conservar su salud y controlar su estrés. Les interesa no agotarse y darse un respiro para recuperarse, por ejemplo, asignando a los alumnos tareas en sus bancos u otras actividades de rutina. La mayoría de los maestros reconocen la importancia de comprometer activamente a los alumnos en el aprendizaje, pero también ven la necesidad de apaciguar a esos mismos alumnos con tareas más regulares y tranquilas si se alborotaron demasiado con la clase o actividades previas.
Si bien estos aspectos parecen obvios, en determinados casos los directores y otras autoridades no los ven. Si entra inesperadamente en una clase, es fácil para un director ver con desaprobación al docente que hace dictado o toma una prueba de ortografía o pide ejercicios de copia. Pero es una observación hecha fuera de contexto, que juzga al maestro en comparación con modelos ideales de enseñanza y no con lo que es viable en el contexto donde él trabaja. Lo viable puede contemplar la salud del maestro o su nivel de energía, su necesidad de ponerse al día con las notas de los alumnos u otra tarea administrativa, de resolver tensiones que persisten desde la clase anterior de teatro o recuperar- se de un enfrentamiento con un alumno problemático. Estos y otros factores que no están a la vista pueden ser los responsables de prácticas en apariencia deficientes. Desde luego, si casi toda la enseñanza de un maestro se caracteriza por una práctica deficiente, las autoridades harán bien en preocuparse. Pero no deberíamos juzgar la enseñanza sin antes comprender el contexto en el que se aplica.

Un **tercer** aspecto del contexto de enseñanza es idéntico para casi todos los docentes. Son características contextuales que fijan límites muy definidos a lo que pueden hacer los maestros y a las posibilidades reales de innovación. Muchas de estas realidades, como el aislamiento del aula, están firmemente institucionalizadas. Tienen profundas raíces históricas. Pero, mientras parezcan «datos», no surgirá el afán de corregirlas. En efecto, como sugiere Sarason (1982), cuestionar los aparentes «datos» de la escuela es una de las actividades más importantes que podemos emprender como preludio aun cambio. Las cosas podrían ser de otra manera. Analicemos algunos de estos «datos» aparentes que influyen en lo que hacen los maestros. Seleccionaremos sólo unos pocos. **El tamaño de la clase** es un factor obvio, pero, contrariamente a la creencia popular, es marginal, y reducir el tamaño de una clase en dos o tres alumnos, que no deja de ser costoso, no conduce a una ganancia decisiva en el rendimiento estudiantil. Sólo se observan verdaderas mejoras cuando se llega aproximadamente a una cantidad de quince alumnos o menos. Pero estas reducciones simplemente no tienen viabilidad económica. No obstante, se consigue trabajar con grupos más reducidos utilizando métodos de aprendizaje cooperativo, acuerdos creativos para el trabajo en equipo, maestros que cubren las clases de un colega, y disposiciones semejantes. **El tiempo** es otro recurso importante con el cual se puede facilitar o bloquear la innovación. Pequeños incrementos en el tiempo que los maestros dedican a trabajar en equipo fuera de clase y dentro de la jornada escolar pueden hacer un buen aporte a los esfuerzos de mejora (Fullan,1991). El tiempo para planificar con colegas, para observar la clase de otro, y para trabajar con alumnos individualmente o en grupos reducidos puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza. Los incrementos en el tiempo de preparación estipulado han contribuido sin duda a desarrollar estas actividades, aunque el tiempo de preparación en sí mismo no garantiza ese desarrollo (Hargreaves, en preparación). Los directores y vicedirectores también pueden ayudar a liberar el tiempo del maestro para otras actividades cubriendo ocasionalmente las clases de esos docentes. Si tal hacen, demuestran también su compromiso con la actividad de la cual relevan a los maestros. Otro factor que puede limitar las posibilidades de mejora es **el currículum**. Una de las distinciones que parecen más arraigadas en educación es la que separa currículum y enseñanza Así establecemos una base administrativa para asignar uno y otra a diferentes áreas de responsabilidad. Los administradores y consultores de las juntas escolares son los responsables de planificar y elaborar el currículum A los maestros les toca la responsabilidad de la instrucción: la tarea misma de enseñar.

En Ontario, este imperio administrativo sobre el currículum se remonta a la fundación de sistemas de escuelas públicas en el Alto Canadá, cuando los funcionarios de las juntas escolares poseían poderes sustanciales para su determinación (Fullan, Connelly y Watson, 1990). Esta tradición, donde la principal responsabilidad del maestro es la enseñanza, no el currículum, tiene profundas raíces. Nos parece que existen buenas razones para cuestionarla. Nuestra principal razón es que los lineamientos curriculares que se elaboran en el nivel de la junta o en niveles superiores suelen fomentar la dependencia en los docentes. Estos lineamientos minuciosamente prescriptos y llenos de contenido suelen inducir a los maestros a concentrarse en la cobertura, la «exposición» del material (Hargreaves y Earl, 1990). A su vez, el énfasis en la «cobertura» prefiere métodos de enseñanza que corran menos riesgos de no atenerse a los hechos.

La preocupación por la cobertura puede tener efectos indeseables sobre la calidad de la enseñanza. En un estudio sobre doce escuelas secundarias del nivel inferior de los Estados Unidos, Tye (1985) descubrió que los docentes estaban sumamente preocupados por cubrir el programa de estudios, particularmente en ciencias naturales y sociales.
«La preocupación por la cobertura predominaba en las ciencias sociales en nuestras escuelas. La explicación y el aprendizaje conceptuales eran de interés apenas moderado. Quizás ello explicara que en nuestra muestra un tema potencialmente tan interesante figuraba entre los menos apreciados por los alumnos de esas escuelas» (Tye 1985, pág. 141).

En un estudio reciente, realizado también en los Estados Unidos, Ashton y Webb (1986) mostraron que docentes con menor sentido de su «eficiencia» y menos convicción en su capacidad de tener efectos positivos sobre los alumnos de menor rendimiento estaban más preocupados por «cubrir» el material prescripto que otros, con un sentido más alto de su eficiencia. Los docentes con menor sentido de su eficiencia además conseguían menores notas en habilidades básicas entre sus alumnos. Los sentimientos de impotencia, que contribuyen a disminuir el sentido de eficiencia de los docentes, a menudo nacen en sistemas donde ellos tienen, escaso control sobre lo que enseñan. Desde luego, los maestros más creativos y dinámicos siempre encontrarán maneras de resistir los lineamientos curriculares adaptarlos a sus propósitos. Pero la realidad para la mayor parte de los maestros es que no lo hacen. Para ellos, los lineamientos detallados no son un abanico oportunidades sino cárceles restrictivas.

Los lineamientos curriculares impuestos además afectan las relaciones del docente con sus colegas. El objetivo de la cooperación más estrecha entre ellos puede ser desbaratado por un currículo que les parezca definido demasiado estrictamente, tanto que resta posibilidades a su participación. Es así como un plan de estudios administrativamente controlado puede establecer límites importantes al trabajo de equipos docentes. Dar más responsabilidad a los maestros y a las escuelas el desarrollo del currículum puede ser uno de los requisitos más importantes para cambiar el contexto de enseñanza. Separar el currículum de la enseñanza un legado histórico que puede llegar a ser una falla educativa. Ha llegado el momento de volverlos a reunir.

Para resumir, el contexto de la enseñanza influye significativamente en los rendimientos pedagógicos que es posible lograr y en los objetivos de mejora razonablemente se pueden fijar. Muchos intentos de mejorar la enseñanza se han basado en las teorías psicológicas del aprendizaje, que no tienen muy en cuenta los contextos sociales donde ocurren el aprendizaje y la enseñanza. El precio de ignorar de este modo el contexto de la enseñanza es el idealismo que fracasa en los esfuerzos de mejora, la culpa y la frustración entre docentes que no pueden responder a los estándares que se han fijado, la crítica a los que no logran hacer los cambios Que se esperan de ellos, y un salto errático de una moda innovadora a otra.

El contexto educativo contemporáneo no contribuye a movilizar a los maestros en esfuerzos más grandes y radicales en favor de la mejora. Sizer (1984, pág. 184) nos ofrece una reflexión en este sentido en su relato Horace’s Compromise [El compromiso de Horacio]. Nos muestra una imagen de un contexto de la enseñanza muy común y no del todo afín a la mejora:

«La enseñanza a menudo carece de un sentido de pertenencia, la convicción entre los maestros que trabajan juntos de que la escuela es de ellos, y de que su futuro y su prestigio son indistinguibles. La mano de obra contratada no posee nada, se le dice lo que debe hacer y ocupa una posición inferior en la empresa. Los maestros suelen ser tratados como mano de obra contratada. Por eso no sorprende que a menudo actúen en consonancia con ello».

Conclusión

Por lo tanto, la pregunta clave es ¿qué contexto favorece más al crecimiento y la mejora? ¿Qué contexto es más propicio al conocimiento, al respeto y a la confianza en las intenciones y en la persona del maestro, al mismo tiempo que sensibilice a los maestros para las expectativas y las nuevas ideas en un medio más amplio? Los diferentes tipos de contexto, el liderazgo y las relaciones laborales se deben tener en cuenta si se quiere asegurar una mejora sostenida. El contexto que hace falta aquí, nos parece, debe incluir una cultura particular de la enseñanza, un conjunto particular de relaciones laborales del docente con sus colegas, que los congregue en una comunidad inquisitiva y sustentadora, comprometida con la mejora sostenida y las metas comunes. Creemos que es más probable que los educadores totales surjan, se desarrollen y prosperen en escuelas totales que valoren, desarrollen y respalden el conocimiento y la experiencia de todos sus docentes en una búsqueda común de mejora. Cómo debería ser esta comunidad y cómo se podría desarrollar son los temas de los dos próximos capítulos.

3. Escuelas totales

VALE LA PENA LUCHAR POR NO PERMITIR QUE LAS ORGANIZACIONES SEAN NEGATIVAS POR OMISIÓN, Y POR QUE SEAN POSITIVAS DELIBERADAMENTE.

Si cambiar al maestro incluye cambiar a la persona que es, necesitamos saber cómo cambiar a las personas. Ninguno de nosotros es un ser aislado. No nos desarrollamos en una isla. Nos desarrollamos en nuestras relaciones, especialmente las que tenemos con otros que son significativos para nosotros. Esos otros significativos actúan como una suerte de espejo para el desarrollo de nuestra personalidad. Si en nuestro lugar de trabajo hay personas que nos importan, y están entre nuestros otros significativos, tienen un gran poder para afectar, positiva o negativamente, a la persona y, en consecuencia, al maestro que lleguemos a ser.

Esta es, por lo tanto, la pregunta clave: ¿qué comunidades laborales o culturales [1] escolares favorecen más el crecimiento del maestro y la mejora de la escuela? ¿Cómo evitaríamos crear y sostener culturas negativas que inhiban o sofoquen el desarrollo y la mejora? ¿Cómo crearíamos culturas más positivas? En este sentido, vale la pena luchar por no permitir que las organizaciones sean negativas por omisión, pero sean positivas deliberadamente.

1 Usamos el concepto de «cultura>’ para designar las creencias y expectativas orientadoras, evidentes en la operación misma de cada escuela, con particular referencia a las relaciones (o su falta) entre las personas. En otras palabras, la cultura es «la manera como hacemos las cosas y nos relacionamos los unos con los otros».

Estudiaremos dos tipos básicos de cultura escolar —individualista y de trabajo en equipo— con sus muy diferentes consecuencias para el cambio y la mejora. Analizaremos luego, con más detalle, las modalidades de trabajo en equipo, para distinguir entre ellas las versiones más y menos eficaces. Sostendremos que el lugar de trabajo de docentes y alumnos es el espacio clave para la reforma. Ahora las escuelas no son lugares donde pueda prosperar el crecimiento de los docentes (y, consecuencia, de los alumnos) ni por el camino individual ni por el del trabajo en equipo.

UNA RAÍZ CAUSAL DEL INDIVIDUALISMO CONCIERNE AL IMPOSIBILIDAD DE LAS ELEVADAS EXPECTATIVAS QUE MUCHOS DOCENTES SE IMPONEN EN UN OFICIO CUYOS LÍMITES NO ESTAN BIEN DEFINIDOS.

La cultura del individualismo

La enseñanza no es la profesión más antigua. Pero sin duda aparece entre las más solitarias. Como dice Rudduck (1991), «la educación es una de las últimas profesiones donde todavía es legítimo trabajar solo en un espacio a salvo de invasores» (pág. 31). La condición más común para el docente no es la del trabajo en equipo. Lo es una condición de aislamiento profesional; trabajo solitario, apartado de sus colegas. Este aislamiento da a los docentes cierto grado de protección para poner en práctica sus juicios autorizados en interés niños a quienes ellos conocen mejor. Pero también priva de una realimentación significativa y clara acerca del valor y la eficacia de lo que hacen.

El docente aislado puede obtener alguna realimentación de sus evaluaciones formales periódicas, pero estas suelen ser rutinarias y esporádicas. No contribuyen a una mejora progresiva del rendimiento (Hickcox 1988) Es así como el aula y los alumnos mismos son de hecho la principal fuente de realimentación para la mayoría de los docentes. Pero es una realimentación notoriamente imprecisa. Inspeccionar el aula en busca de signos de dificultad acaso compruebe la propia eficacia, pero sonrisas, ceños fruncidos y párpados bajos sólo ofrecen indicios ambiguos en el mejor de los casos. La ayuda que pidan los alumnos también puede proporcionar realimentación, pero sólo los más valientes confesarán con franqueza su ignorancia al atareado maestro que intenta cubrir el material. Y las pruebas, los cuestionarios y los exámenes evalúan solamente una limitada gama del rendimiento de los alumnos -comunican poco acerca de atributos como motivación, placer o entusiasmo.

Como se organiza actualmente, la realimentación de aula sólo puede reducir hasta cierto punto las incertidumbres de la enseñanza. Desde luego, existe un grado de incertidumbre endémica en toda la enseñanza, y por eso es importante dejar al docente toda la libertad y flexibilidad de tomar en su aula decisiones autorizadas sobre el currículum, la enseñanza y la disciplina. Pero cuando se está solo, en un aislamiento impuesto, la incertidumbre se magnifica hasta proporciones insanas. Además, la realimentación de aula tiene un efecto límite condicionado por las experiencias, la interpretación y la motivación del docente para buscar la mejora.

En su estudio sobre setenta y ocho escuelas primarias de Tennessee, Rosenholtz (1989) menciona escuelas «atascadas» y «en movimiento». Comprobó que en las escuelas «atascadas», hostiles al cambio y a la mejora, la incertidumbre y el aislamiento iban de la mano. Mediciones de la incertidumbre del docente han demostrado que presenta una

correlación negativa con los progresos del alumno en el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas para un período de dos años (pág. 128). Una de las principales causas de incertidumbre —según descubrió Rosenholtz— era la ausencia de realimentación positiva:
«La mayoría de los docentes y directores se aíslan en su lugar de trabajo tanto que ni se tratan profesionalmente. Es común que no se feliciten entre ellos, ni se den aliento, ni se reconozcan los esfuerzos positivos. Más aun, rígidas normas de autosuficiencia pueden provocar una reacción adversa al desempeño exitoso de un docente» (pág. 107).

Rosenholtz explica que el aislamiento y la incertidumbre se asocian a lo que ella llama «escenarios de aprendizaje empobrecidos» donde el docente tiene poca capacidad para aprender de sus colegas, y por lo tanto no está en una posición cuya solidez le permita experimentar y mejorar. En esos escenarios, sostiene la investigadora, los docentes «no se daban mucha cuenta de que su práctica de instrucción estandarizada era en gran parte la razón por la cual ninguno de ellos rendía demasiado bien» (pág. 106). Estos descubrimientos confirman los que realizó Lortie quince años antes, cuando entrevistó a noventa y cuatro docentes primarios y secundarios en el gran Boston y aplicó encuestas a casi 6.000 maestros en el condado de Dade, Florida. Para Lortie, el individualismo predominaba entre los docentes. Más allá de compartir unas pocas indicaciones prácticas, recursos y estratagemas de la profesión, y más allá de las historias cambiantes de padres y de niños, los docentes rara vez discutían su trabajo entre ellos, casi nunca observaban a sus colegas dando clase y no analizaban ni reflexionaban colectivamente sobre el valor, la intención o la orientación de su tarea.

La incertidumbre, el aislamiento y el individualismo forman una poderosa combinación. Casi por definición dan sustento a un conservadurismo educativo porque vuelven inalcanzables las oportunidades y las presiones que nacen de las ideas nuevas. Esta estrechez de orientación y de experiencia conduce a formas de enseñanza «seguras» y sin riesgo que aportan poco al rendimiento del alumno. Cuando desde el exterior se imponen exigencias múltiples a los docentes y a sus escuelas, los docentes que están aislados sienten impotencia ante presiones y decisiones que a menudo no comprenden y que les son ajenas.
Esta sensación de impotencia les arruina su convicción subjetiva de poder introducir un cambio en la educación de los niños (Ashton y Webb, 1986).

Antes nos referimos a la necesidad de «derribar los muros del aislamiento» en nuestras escuelas si queríamos generar un cambio sólido y duradero. Que los docentes tengan miedo de compartir sus ideas y sus triunfos para no parecer que cantan sus propias alabanzas; que se nieguen a comunicar a otro una idea nueva con el argumento de que puede robarla o aprovecharse (o de que los otros tienen que pasar también por el mismo proceso laborioso de descubrimiento); que el docente experimentado o el que recién se inicia tema pedir ayuda porque se lo consideraría incompetente, o que un docente aplique el mismo enfoque año tras año aunque ya no surta efecto: todas estas tendencias apuntalan los muros del aislamiento. Limitan de una manera radical el crecimiento y la mejora porque restringen el acceso a ideas y prácticas que ofrecieren mejores alternativas. **Institucionalizan el conservadurismo**.

Pero se abren fisuras en estos muros del aislamiento. El entrenamiento por los pares, la tutoría, la autogestión y otras alternativas empiezan a reunir a los maestros. Como veremos más adelante, estas propuestas no carecen de inconvenientes, pero abren posibilidades nuevas.

Sin embargo, más allá de estas fisuras, la colaboración franca, la conversación en equipos de trabajo, la observación mutua y el profesionalismo interactivo todavía no constituyen una parte integral de la vida laboral de la mayoría de los docentes. De estas cosas tenemos sólo murmullos débiles, aunque preferibles al silencio que los precedió. En general, como lo demuestran una y otra vez las investigaciones, la privacidad, el individualismo y el aislamiento siguen siendo las acciones que predominan en la enseñanza.

Si pretendemos hacer frente al individualismo, es importante que antes comprendamos por qué existe. Si no lo entendemos, serán escasas nuestras posibilidades de cambiarlo. Como a otros críticos, nos parece que muchos de los diagnósticos de individualismo fueron simplistas y echaron la culpa de su existencia a los docentes mismos (Flinders, 1988; Little, 1990; McTagg, 1989). Es cómodo atribuir la existencia del individualismo a algún defecto de la personalidad del docente presentarlo como una seudo cualidad «natural» nace de la timidez e inseguridad humanas. Estas aportaciones quizá tengan alguna validez, pero también están los aspectos específicos del trabajo docente que explican perfectamente el individualismo Estas características de la tarea docente se pueden modificar junto con el individualismo que las acompaña.

Los edificios individuales, las aulas separadas como 'cartón de huevos" y los tabiques aislantes son todas características arquitectónicas que pueden inducir a individualismo y hacer más difícil para los docentes trabajo en equipo. Pero si las aulas sin muros pueden facilitar la interacción, de ningún modo la garantizan. En realidad, es bien sabido que los maestros suelen hacer considerables esfuerzos para reafirmar su privacidad en ambientes de plano abierto, e instalan mamparas o cruzan armarios que establecen barreras. Hay dos causas que inclinan al individualismo y tienen un sentido diferente. Se basan en las normas y condiciones tradicionales de la enseñanza.

La primera de ellas nace de las experiencias de evaluación de los docentes. Por lo general, el docente tuvo sus primeras experiencias con otros adultos en el aula en el momento de ser evaluado al mismo tiempo que se sentía intensamente vulnerable en el aprendizaje de su oficio. Por benévolo que sea el supervisor en esos primeros tiempos de la docencia, se trata de un período formativo en que ayuda equivale a condena o se ve enturbiada por esta. Los autores de este libro, por los puestos en que nos desempeñamos, tenemos amplia oportunidad de trabajar con docentes en el desarrollo de la capacidad profesional. Solemos pedirles que expongan las experiencias formativas que creen que los han convertido en los docentes que ahora son, y reflexionen sobre ellas. Una característica frecuente y asombrosa de estos relatos es que las primeras experiencias desagradables con la evaluación se vivieron como humillaciones infligidas por los mismos cuya tarea consistía en ayudarlos. (Como observó en tono de burla un docente en cierta ocasión: «La mano servicial golpea otra vez».) Por lo tanto, de ningún modo sorprende que los docentes asocien ayuda con evaluación, o colaboración con control. El aislamiento y el individualismo son entonces sus armaduras, los protegen de las intromisiones y las inspecciones.

Entonces, cuando se dan pasos para establecer una cooperación más estrecha entre el docente y sus colegas, recomendamos diferenciar claramente ayuda de evaluación. Esto es importante, por ejemplo, en el diseño de programas de crecimiento profesional. También aconsejamos que docentes y administradores hagan todos los esfuerzos posibles para contribuir a desarrollar relaciones que sean recíprocas, que no sean unidireccionales. Cuando se brinda ayuda, es tan importante recibir como dar. Como los amigos que siempre

nos hacen favores pero nunca nos piden ninguno a cambio, los que brindan su ayuda pueden arrojar una pesada carga de culpa y deuda sobre aquellos que la reciben. Si los destinatarios nunca reciben un pedido de ayuda, la deuda nunca se podrá saldar. Por bien intencionada que sea, una ayuda maternal o paternal es ayuda revestida de poder: un envoltorio que en última instancia disuadirá a los que la reciben de volverla a pedir.

Esto contiene importantes lecciones para todos los líderes educativos, incluidos directores, jefes de distrito, y docentes guías o tutores. Estas lecciones les enseñan que, para construir las relaciones de un trabajo en equipo eficaz con sus colegas, deben reconocer y comunicar su necesidad de recibir ayuda tanto como de darla. Le resultará difícil aprender esto al docente cuya experiencia en el aula ha sido la de brindar ayuda y protección, y no recibirlas. Algunas de las cualidades de un trabajo eficaz con adultos serán muy diferentes de las que caracterizan al trabajo con los alumnos. Muchos docentes tendrán que aprender estas nuevas cualidades para colaborar con sus colegas.

Una segunda causa del individualismo está en la imposibilidad de cumplir las elevadas expectativas que los maestros se fijan en una tarea cuyos límites no están bien definidos. En los últimos años, los maestros de primaria se han visto frente a presiones cada vez mayores y a expectativas crecientes de excelencia en una amplia serie de responsabilidades. La integración de los alumnos que recibían educación diferencial; el trabajo con alumnos étnica y lingüísticamente diversos; los programas de instrucción individualizada —para el que tiene dificultades de aprendizaje y para el dotado—; la necesidad de ofrecer cada vez más «asistencia social» en su rol, y toda la preparación y el papeleo que han surgido como consecuencia de las nuevas responsabilidades son algunas de las presiones que los docentes han tenido que enfrentar en los últimos años.

Muchas de las exigencias urgentes y de las expectativas de la enseñanza nacen incluso de los propios docentes. No pocos parecen haberse lanzado a marchas forzadas a buscar los niveles de perfección casi inalcanzables que ellos mismos se han fijado. No se ve que necesiten ni directivas ni presiones desde arriba para motivarse en su búsqueda. Han hecho un gran esfuerzo por su cuenta.

Es así como el rol de los docentes es ahora definido por ellos mismos y por otros de una manera cada vez más amplia, hasta sumar las metas sociales y las emocionales a las académicas. Pero el cumplimiento con algún grado de certidumbre de metas y expectativas que se definen en estos términos tan difusos se vuelve difícil y hasta imposible, aunque los dedicados maestros de primaria desplieguen grandes esfuerzos por lograrlo. Como escribe Flinders (1988):

«Más que en otras profesiones, la actividad en la docencia no conoce límites fijos. Si el tiempo y la energía lo permitieran, los planes de estudio siempre se podrían revisar y mejorar, los materiales de lectura siempre admitirían su reexamen, se podrían cubrir más materiales de textos antes del final del período lectivo, habría lugar para prestar más atención individual a los alumnos, y las tareas escolares para la casa siempre se podrían graduar con más cuidado».

En la docencia, las heridas no cicatrizan, los cadáveres no se entierran, los casos no se cierran.
Parte del oficio pasa a definirse por el trabajo al servicio de otros seres humanos, rodeado de expectativas difusas, culpas y frustraciones. Como señaló un docente en el estudio sobre el tiempo de preparación:

«**La docencia es una profesión en la cual, cada vez que usted llega a casa, siempre tiene algo en qué pensar. Se dice: "Debería estar haciendo esto". Me siento culpable por descansar la mitad del tiempo».**

Estas expectativas irreales por lo elevadas, muchas de ellas auto-impuestas, parecen tener dos consecuencias que refuerzan el individualismo. En primer lugar, los maestros no tienen tiempo para trabajar en equipo. Como hay tanto que hacer, el tiempo para trabajar en equipo se resta del necesario para responder a las demandas apremiantes de la propia clase. Por eso los maestros se repliegan en su aula y cierran las puertas para responder a sus obligaciones —incluso durante las pausas, en las que prefieren preparar sus cosas y trabajar solos en lugar de planificar con sus colegas (Flinders, 1988, pág. 23).
La segunda consecuencia de las elevadas expectativas y la incertidumbre es la de volver riesgoso el trabajo en equipo. Si los maestros quedan atrapados en la consecución incesante de sus propias aspiraciones, se pueden lograr lo suficiente en su opinión, ¿cómo cumplirían las expectativas de otros? Y con tanta mayor fuerza resistirán la intromisión si se han dado por vencidos o se han entregado al statu quo. El aula aislada es un refugio ante la condena de los otros, pero ese refugio no resuelve los problemas de la incertidumbre.

El reverso de este repliegue es la renuencia a dar y recibir ayuda bajo estas circunstancias es difícil confiar en el propio saber y en ser percibido por otros como alguien que tiene algo para ofrecer. Esta situación se ve con la mayor claridad cuando los docentes asumen el rol de liderazgo educativo (encargado de recursos, comisión del currículum, docente instructor) McTagga (1989) entrevistó a uno de estos docentes:

«**No quiero reunirme con esos docentes y decir que sé cómo hacerlo. Por eso tengo que ser cuidadoso con lo que digo. Pero si alguien pregunta, o si el tema se plantea, sutilmente les comunico cómo lo he conseguido dando ciertos pasos. Todavía tengo que ser cauteloso y agregar: "No me salió tan bien", o "Podría haberlo hecho un poco mejor". Esto forma parte de mantener una buena relación con los colegas» (pág. 352).**

Callar lo que se sabe, sentirse inseguro acerca de lo que se tiene para ofrecer, ser reticente para buscar mejores maneras de hacer las cosas y tratar a los docentes como si necesitaran ayuda y tuvieran poco para dar son maneras con las que la tradición del individualismo retrasa el progreso y hace a la docencia fundamentalmente insatisfactoria en el largo plazo.

Hemos dicho que el individualismo no es sólo una actitud de los docentes sino que arraiga en las condiciones mismas bajo las cuales ha evolucionado su rol. Ahora estas tradiciones se ven cuestionadas. Avanzamos en de los nuevos conceptos y estrategias del trabajo en equipo, y por ese camino son dos nuestros mensajes. En primer lugar, en el afán de eliminar el individualismo conductas habituales de trabajar solos), no debes erradicar la individualidad (las manifestaciones de es acuerdo, la oportunidad de estar solos y las experiencias que alcanzan significación personal). La individualidad es siempre la clave de la renovación personal, que a su vez es el fundamento para la renovación colectiva. La individualidad

también genera disensos y riesgos creativos que son una fuente de un aprendizaje grupal dinámico. En segundo lugar, no subestimaremos los obstáculos que se oponen al pasaje hacia culturas de trabajo en equipo. Este desarrollo representa un cambio sutil y fundamental. Será fácil equivocarse y difícil enmendarse.

Durante muchos años, mientras proliferaba la investigación sobre las iniquidades del individualismo, fueron escasos los estudios sobre el trabajo de los docentes en equipos. A medida que escuelas y juntas escolares emprendían iniciativas para desarrollar relaciones de trabajo en equipo entre docentes, empezamos a comprender algunos de los beneficios reales, pero también algunos de los obstáculos e inconvenientes de diferentes modalidades de trabajo en equipo.

Primero analizaremos la potencialidad del trabajo en equipo porque el futuro de la reforma educativa incluye liberar este recurso considerablemente desaprovechado. Y en segundo término, identificaremos las formas de trabajo en equipo que son deficientes e improductivas, porque sólo subsistirán aquellas modalidades de trabajo en equipo que tengan fuertes raíces, que sean flexibles y sólidas.

La potencialidad del trabajo en equipo

Como se recordará, Rosenholtz (1989) en su muestra llamó la atención sobre dos culturas escolares particularmente características. Las llamó escuelas atascadas (o de «aprendizaje empobrecido») y escuelas en movimiento (o de «aprendizaje enriquecido»). Recapitulando, las escuelas «atascadas» tenían alumnos con bajo rendimiento; en ellas, los docentes por lo común trabajaban solos y rara vez pedían ayuda. ¿Qué pasaba entonces en las escuelas «en movimiento»?

Rosenholtz mostró que en las escuelas «en movimiento» los docentes hacían más trabajo en equipo. La mayoría, aun entre los más experimentados, estaban convencidos de que la enseñanza era difícil en sí misma. Creían que los docentes nunca terminaban de aprender a enseñar. Y esta mayoría de docentes que reconocían la dificultad de la enseñanza, admitían en consecuencia que a veces necesitaban ayuda. Por lo tanto, dar y recibir ayuda no implicaba incompetencia. Era parte de la búsqueda común de una mejora sostenida. Recibir apoyo de sus colegas, que les comunicaron lo que hacían, inspiró a esos maestros más confianza y seguridad en sus propios intentos y métodos.

En las escuelas eficaces, como observa Rosenholtz, el trabajo en equipo se asocia a normas y oportunidades que dan sustento a la mejora sostenida y al aprendizaje permanente (en toda la carrera): «El supuesto es que la mejora de la enseñanza constituye una empresa más colectiva que individual, y que el análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de sus colegas son condiciones bajo las cuales el docente mejora» (pág. 73). Como consecuencia, los docentes son más propensos a confiar en un saber compartido, a valorarlo y legitimarlo, a buscar consejo y ofrecer ayuda tanto dentro como fuera de la escuela. Así es más probable que lleguen a ser mejores profesionales en su tarea: «Todo esto significa que en algunas escuelas es mucho más fácil que en otras aprender a enseñar, y aprender a enseñar mejor» (pág. 104).

Para Rosenholtz, el trabajo en equipos docentes modifica sobre todo la **incertidumbre** de la tarea, capaz de hacer perder su confianza en sí mismo al docente que la enfrente solo. En este mismo sentido, Ashton y Webb (1986) descubrieron que la principal ventaja del trabajo en equipo es reducir la sensación de impotencia de los docentes y aumentar su convicción de eficacia. Parte del estudio de Ashton y Webb se concentró en un análisis comparativo de una escuela secundaria inicial organizada algo tradicionalmente, y una escuela media más bien progresista. Aunque las dos tenían alumnos de extracción social similar, la escuela media presentaba niveles de rendimiento estudiantil más altos en las habilidades básicas. Ashton y Webb atribuyeron esta diferencia a la convicción de eficacia de los docentes y a las percepciones del rol docente en una y otra escuela.

En la escuela secundaria inicial, los docentes eran «un poco fatalistas» acerca del potencial académico de sus alumnos. Se consideraban ingenuos a sí mismos por haber buscado metas más ambiciosas al comienzo de su carrera. Dijeron ser ahora más realistas. En el fracaso de los alumnos en alcanzar las metas académicas veían un problema de motivación; un problema con los estudiantes o el medio del que provenían.

Los docentes de la escuela media tenían una convicción más arraigada sobre su eficacia: «Sabían que podían hacer una contribución significativa a la vida de los alumnos y estaban pública y personalmente empeñados en ello» (pág. 106). Los docentes de la escuela media tenían una más alta opinión de su profesión y de sus responsabilidades. Definían su trabajo con más amplitud: insistían tanto en el desarrollo personal como en el logro académico; tanto en el trabajo con los colegas como en el trabajo con los alumnos. La colaboración entre los docentes, el trabajo en equipo y las decisiones conjuntas caracterizaban a la organización de esta escuela.

Los recursos y las provisiones se compartían. Los docentes planificaban juntos, en horarios reservados para ello al comienzo y al final de la jornada escolar. Conversaban sobre todos los temas. Sorteaban los obstáculos en busca de un objetivo común. Esto contribuía a darles una convicción común de buenos resultados, una fe en su eficacia.

Estos no son descubrimientos idiosincrásicos de dos estudios aislados. Están confirmados y respaldados por una amplia serie de investigaciones educativas. Lo que más impresiona en esta investigación es que los docentes llegaron a ser mejores profesionales en algunas escuelas, mientras en otras no lograron crecer y aun empeoraron. Esto surge con claridad si comparamos las actitudes hacia el aprendizaje del docente en las escuelas cooperativas o «en movimiento» de Rosenholtz y en las escuelas aisladas o «atascadas». En las escuelas que trabajan en equipo, «el 80% de los docentes respondió que su propio aprendizaje es acumulativo y evolutivo, y que aprender a enseñar es una actividad de toda la vida» (pág. 80). Una característica común a estos comentarios fue «Nunca se termina de aprender. Es importante aprender a enseñar algo de todas las maneras diferentes posibles para llegar a todos estos alumnos. Estoy siempre al acecho de nuevas ideas» (pág. 80). En estas escuelas que trabajaban en equipo, los docentes buscaban ideas nuevas entre sus colegas, en conferencias profesionales y en talleres. Cuando surgían dificultades, estaban mucho más predispuestos a pedir y a recibir consejo y asistencia de otros docentes y del director. Los docentes de las escuelas que trabajaban en equipo confiaban más en la mejora y estaban más comprometidos con ella.

En cambio, en las escuelas con trabajo solitario sólo un 17% de los docentes se manifestaron partidarios de aprender ellos mismos. No actuaban como si tuvieran más para aprender, ni como si pudieran llegar a ser docentes más eficaces recibiendo ideas de afuera.

Sin duda, hay aquí cierta selectividad. Los docentes abiertos a las ideas nuevas se ven atraídos por las escuelas «en movimiento». Los renuentes al aprendizaje se sienten más seguros en las escuelas «atascadas» (pero, nos arriesgamos a decir, no quedan más satisfechos en el largo plazo). Sostendremos más adelante que conviene definir y fomentar la apertura al aprendizaje en la selección de futuros maestros, y en el momento de proporcionarles sus primeras experiencias en programas iniciales de educación docente y de asignarles sus primeros puestos. Pero es en el ambiente laboral donde la lucha por la mejora se tiene que librar. Sabemos que esto es posible porque, aunque sean minoría, «existen» escuelas que trabajan en equipo y en ellas «la auto-renovación continua se define, comunica y experimenta como un hecho natural de la vida diaria» (Rosenholtz, 1989, pág. 74).

Imagina que llegas a ser un mejor maestro sólo por formar parte del cuerpo docente de una escuela determinada: sólo por ese hecho (Little, 1990).

Hasta ahora hemos dicho una serie de cosas favorables acerca de las relaciones laborales cooperativas y sus ventajas para las escuelas. Pero no hemos sido claros acerca de lo que realmente significa esa colaboración para los directores y maestros. Esto no es inusual. Conceptos atractivos como los de trabajo en equipo y colaboración suelen envolverse en una sensación global de virtud. Esa vaguedad puede ser útil al comienzo, cuando la gente trata de seleccionar las diferentes posibilidades. Pero después puede presagiar desilusión y desengaño si las esperanzas e intenciones no se cumplen, y el sentido y los beneficios llegan a ser menos claros. Por lo tanto es vital comprender el significado del trabajo en equipo.

Lo que pasa por trabajo en equipo significa cosas muy diversas en diferentes escuelas. Algunas buscan reducir la incertidumbre del docente e incrementar su eficacia. Otras ayudan menos en ese aspecto. Por ejemplo, es importante que usted no infiera que en su escuela se trabaja en equipo porque existe una confortable sala de profesores, los maestros se cuentan anécdotas sobre los alumnos y se brindan apoyo moral. La colaboración que conduce a una mayor eficacia exige mucho más que esto. Las escuelas donde los maestros permanecen aislados e inseguros en su propia aula no siempre son escuelas abiertamente inhóspitas en el sentido social. De hecho, en su informe sobre las escuelas «atascadas», Rosenholtz señaló que las salas de docentes en esas escuelas a menudo eran lugares felices. Pero esa felicidad nacía de conversaciones sociales en sentido amplio, sobre actividades no escolares, o de historias y chistes contados acerca de los alumnos y sus padres, a menudo a sus expensas. En esas salas no se hablaba mucho de la profesión: no había discusiones serias sobre el trabajo y su mejora. Evidentemente cuando se trata de desarrollar culturas de trabajo en equipo no hay que confundir felicidad con excelencia.

Little (1990) ha identificado cuatro clases diferentes de relaciones de trabajo en equipo entre los maestros. Las describe así:
1) de interpretación y de relatos;
2) de ayuda y asistencia,
3) de participación, que son formas débiles de trabajo en equipo.

Little aduce que si el trabajo en equipo se limita a las anécdotas, a la ayuda ofrecida sólo cuando se pide, o a intercambiar ideas existentes sin examinarlas ni ampliarlas, lo más probable es que consolide el statu quo.
Sin embargo, hay otro tipo de relación cooperativa. Little observa que el cuarto tipo —el trabajo conjunto— es la forma más sólida de colaboración (por ejemplo, la enseñanza en equipo, la planificación, la observación, la investigación, la capacitación permanente entre pares, la tutoría, etc.). El trabajo conjunto implica y genera una mayor interdependencia responsabilidades compartidas, un compromiso y un progreso colectivos, y una mayor disposición a participar en las difíciles tareas de revisión y crítica. Esta, expresa Little, es la modalidad de trabajo en equipo y de cultura más propicia a una mejora significativa. Otras modalidades quizáS ofrezcan el impulso básico hacia la búsqueda de la mejora, pero serán apenas sustitutos de la modalidad mencionada.

Little afirma que muchos ejemplos de aparente trabajo en equipo representan «lazos débiles». Por ejemplo, cita testimonios para sostener que proyectos de entrenamiento y tutoría suelen ser de esta variedad relativamente superficial, que sirve como refugio y es intrascendente, y por lo tanto tienen escaso efecto en la cultura de la escuela. En la próxima sección volveremos sobre este tema de las formas débiles de trabajo en equipo, pero aquí queremos destacar que la búsqueda de formas sólidas y eficaces de colaboración tiene que crear condiciones propicias para que los docentes planteen y aborden cuestiones críticas y urgentes:

En otras palabras: ¿El trabajo en equipo de los maestros da lugar al desarrollo creativo con decisiones bien informadas o a un reforzamiento mutuo que mantiene hábitos empobrecidos? ¿El tiempo que los maestros comparten propicia una comprensión e imaginación que ellos aportan a su trabajo, o sólo los lleva a confirmar entre ellos su práctica actual?" (Little, 1990, pág. 22).

Uno de los estudios más sagaces sobre el aspecto que las culturas del trabajo en equipo presentan en la práctica fue realizado por Nias y un equipo de investigadores en Inglaterra (Nias, Southworth y Yeomans, 1989). Nias y su equipo llevaron a cabo un estudio de casos en profundidad para cinco escuelas primarias ya conocidas por sus relaciones positivas entre el personal. Enseñaron y observaron en esas escuelas durante un año.
Las ricas descripciones que construyeron en esas escuelas ofrecen relatos fascinantes, detallados y realistas del aspecto que presentan en la práctica las culturas donde el trabajo en equipo se despliega con fuerza.

Tres de las escuelas comprendían culturas de trabajo en equipo en pleno funcionamiento. Las cinco escuelas eran pequeñas (hasta doce maestros de jornada completa), de modo que debemos abstenernos de generalizar. Pero la configuración de las características ilustra sobre las modalidades culturales del trabajo en equipo que buscamos para el futuro. ¿Cuáles eran esas características clave?
Según Nias y sus colaboradores, lo que caracteriza a las culturas del trabajo en equipo no es su organización formal, no son sus reuniones ni sus procedimientos burocráticos. Tampoco se trata de un trabajo en equipo organizado para proyectos y eventos específicos. Estas culturas consisten más bien en cualidades, actitudes y conductas predominantes que rigen las relaciones del personal en todo momento, sobre una base diaria. La asistencia, el apoyo, la confianza y la sinceridad forman el núcleo de estas relaciones.

Detrás de esto hay un compromiso con la valoración de las personas como individuos y con la valoración de los grupos a los cuales pertenecen esas personas.

Las culturas del trabajo en equipo se descubren en todos los aspectos de la vida de la escuela: en los gestos, chistes y miradas que transmiten simpatía y comprensión; en el esfuerzo y el interés personal que se manifiesta en los corredores o fuera de las aulas; en los cumpleaños, agasajos y otras pequeñas celebraciones; en la aceptación e interacción entre vida personal y profesional, en el elogio sincero, el reconocimiento y la gratitud; y en el acto de compartir y discutir ideas y recursos.

En estas culturas, el fracaso y la incertidumbre no se protegen ni se defienden, sino que se comparten y se discuten con vistas a obtener ayuda y respaldo. Los maestros no pierden su tiempo ni su energía en poner a salvo su responsabilidad. Las culturas del trabajo en equipo requieren un amplio acuerdo sobre los valores educativos, pero también toleran el disenso y hasta cierto punto lo alientan activamente dentro de esos límites. Las escuelas con esas características también son lugares donde se trabaja con empeño, donde hay Una dedicación y un compromiso firmes y comunes, existe una responsabilidad colectiva y un sentido especial de orgullo por la institución.

Las culturas cooperativas reconocen la **intención** del docente y le dan voz. Curiosamente, el disenso es más fuerte y más frecuente en las escuelas con cultura de trabajo en equipo que en las otras, ya que se discuten las intenciones, los valores y su relación con la práctica. Pero este desacuerdo es posible gracias a la base sólida de seguridad fundamental sobre la cual se apoyan las relaciones del personal: seguridad que permite apertura en la discusión y en el desacuerdo temporario, sabiendo que esto no supone una amenaza para la continuidad de las relaciones. En las culturas de trabajo en equipo, el análisis de los valores y las intenciones no es un acontecimiento aislado, como aquel en que el personal participa en la redacción del Informe del Proyecto, sino un proceso continuo que abarca a toda la escuela.
Ahora bien, el desacuerdo también es posible gracias a las amplias coincidencias sobre los valores y orientaciones fundamentales que el personal desarrolla e implementa con el tiempo. Las intenciones en las culturas del trabajo en equipo no son enteramente idiosincrásicas, sino que reciben gran parte de su fuerza del hecho de ser desarrolladas y compartidas por los colegas.

Las culturas del trabajo en equipo también respetan, exaltan y tienen en cuenta al maestro como persona. En estas culturas cooperativas, como dicen Nias y sus colaboradores, la enseñanza es un empeño personal, pero no privado. Aquí el docente de buena gana revela algunos de los aspectos más personales de sí. También se alienta a los líderes a hacer lo propio. Se expresan las vulnerabilidades; se toman en consideración las circunstancias personales, la enfermedad, los duelos y los malos momentos. En las culturas cooperativas descriptas por Nias, la persona no es devorada por el grupo sino que se realiza a través de este. En la cultura del trabajo en equipo, la intención y la persona -esenciales ambas para la competencia docente- se declaran con franqueza y tienen un desarrollo positivo.

Estas culturas crean y promueven ambientes laborales más satisfactorios y productivos. Dan fuerza a lo docentes y reducen las incertidumbres de una tarea que de otro modo enfrentan solos, y es así como también elevan los logros del alumnado. Las culturas del trabajo en equipo promueven el compromiso con el cambio y la mejora. Además, crean comunidades de maestros que, librados del aislamiento y la incertidumbre, ya no están en una relación de

dependencia con un cambio impuesto desde afuera. Mirar el cambio ya no es una opción entre la aceptación entusiasta e incondicional o el rechazo irreflexivo En las culturas del trabajo en equipo, los docentes elaboran una seguridad colectiva para dar una respuesta crítica al cambio: seleccionan y adaptan los elementos que introducen mejoras en su contexto laboral, y dejan de lado los que no tienen esa virtud.

Lo más revelador en los descubrimientos de Nias y sus colaboradores es la configuración particular de las creencias y conductas en las escuelas altamente cooperativas. **En estas escuelas, el individuo y el grupo son valorizados por sí mismos y tanto el uno como el otro. No sólo los individuos son valorizados; también lo es la interdependencia.**

Los individuos así valorizados como personas y como maestros, incluso como principiantes, se han sentido bienvenidos. Los docentes mostraban interés en la vida personal de los demás, al mismo tiempo que respetaban el derecho a la privacidad Se tenía en cuenta a la persona en su totalidad.

«En el trabajo se tomaban medidas para aliviar circunstancias domésticas como un despido laboral del esposo o del hijo. El personal era tolerante con el carácter taciturno o irritable, o con la ineficiencia desacostumbrada del colega. Estaba dispuesto a ofrecer la ayuda que fuera necesaria con ocasión, por ejemplo, de una crisis depresiva, de un dolor de espalda, de un automóvil averiado o de una noche de insomnio. Cuando alguien tenía un mal día, la respuesta era más compasiva que ofendida. En las escuelas que trabajaban en equipo reinaba una actitud de consideración hacia los otros» (pág. 55).

Se atribuía a los individuos el valor de fuentes de inspiración para los otros. Como escribió un docente:

«Trabajar en un equipo no significa que todos sean iguales ni estén tan ocupados en confirmarse los unos a los otros que nada pueda ocurrir. Eso enerva. Tienes que contar con personalidades e ideas diferentes para animar a las otras personas, pero esto se puede hacer sin agresión» (pág. 57).

La **interdependencia** se valoraba de dos maneras; la primera, en el sentido de pertenencia a un grupo:

«Juntos, los miembros del personal formaban un grupo al que valoraban porque les daba un sentido de pertenencia. Al mismo tiempo, aceptaban una responsabilidad colectiva por el trabajo de la escuela, y así creaban un equipo sólido en el que los miembros se ayudaban, alentaban y reemplazaban unos a otros» (pág. 58).

En segundo lugar, la interdependencia se valoraba en el sentido de trabajar como un equipo. La responsabilidad colectiva sobre la que se edificaban los equipos se manifestaba en el modo en que sus miembros se aconsejaban, respaldaban y ayudaban. Con palabras de un docente: «Si dices que haces esto y esto, y que no has tenido ideas buenas, al instante te aportarán seis o siete ideas diferentes» (pág. 60).

Las culturas del trabajo en equipo, definidas según estos valores, más propician la diversidad que la combaten; la vuelven apreciada y accesible, al mismo tiempo que fomentan la interdependencia, el aprendizaje mutuo, la identificación de los intereses comunes y el

trabajo conjunto para resolver los problemas Pero desarrollar estas culturas no es fácil. Como explican Nias y sus colaboradores, para funcionar bien ellas exigen un alto grado de seguridad y de sincera confianza entre sus docentes. Las culturas del trabajo en equipo son sin ninguna duda organizaciones complejas y en delicado equilibrio, por lo que es difícil instalarlas y, todavía más, mantenerlas.

Para cerrar esta sección destacaremos otras dos características de las culturas del trabajo en equipo a las que daremos prominencia en los lineamientos y las estrategias de mejora que formulamos en el capítulo 4. Nos referimos al rol del liderazgo y a la relación de las escuelas que trabajan en equipo con su medio.
Ya dedicamos a *What's Worth Fighting For in the Principalshtp?* (Los objetivos por los cuajes vale la pena luchar en la dirección) un análisis de la dirección, que no intentaremos repetir aquí. Pero queremos decir tres cosas acerca del liderazgo en las escuelas. En primer lugar, que el desarrollo de las escuelas que trabajan en equipo, donde ellas existen, ha dependido principalmente de las acciones de sus directores (Fullan,1991; Nias et al.,1989;Leithwood y Jantzj,1990). En segundo lugar, lo que importa es una clase de liderazgo particular. No se trata del liderazgo carismático e innovador que moviliza a las culturas de toda la escuela. Se trata de un tipo más sutil de liderazgo que enseña a los demás el sentido de la actividad Como vemos, el papel básico del liderazgo es conducir el desarrollo de las escuelas que trabajan en equipo, donde se da voz o se autoriza a los docentes, «de manera de encuadrar los problemas, y discutir y trabajar individual y colectivamente para comprender y modificar aquellas situaciones que los causaron» (Smyth,1989, págs. 190-1). En el capítulo 4 diremos más acerca de cómo los directores pueden desarrollar estas escuelas que trabajan en equipo.

El punto tercero, y aun más fundamental, es la advertencia de que el liderazgo puede y debe provenir de una variedad de fuentes en la escuela. En las escuelas donde funciona plenamente el trabajo en equipo, muchos de los docentes (en realidad, todos) son líderes. En el largo plazo, si la cultura de las escuelas que trabajan en equipo se llega a institucionalizar tan firmemente como la cultura actual del individualismo, ellas ya no necesitarán de directores tal como ahora los conocemos.

La relación de la escuela con el medio más amplio también se considera en el capítulo 4. Aquí haremos unas pocas observaciones básicas. Las escuelas que trabajan en equipo tienen raíces profundas en su medio: la comunidad local, los contextos regional, provincial y aun nacional e internacional. Es posible que una escuela llegue al trabajo en equipo a pesar del medio, pero no es posible que lo mantenga sin el compromiso activo y el apoyo de éste.

EN LAS ESCUELAS DONDE FUNCIONA PLENAMENTE EL TRABAJO EN EQUIPO, MUCHOS DE LOS DOCENTES (EN REALIDAD, TODOS) SON LIDERES.

Existen por lo menos dos razones para que esto suceda así. En primer lugar, así como la apertura es necesaria dentro de la escuela, también debe caracterizar la relación de la escuela con el mundo exterior. Las ideas nuevas, las mejores prácticas de otros lugares, el estímulo, la presión para tener en cuenta las necesidades sociales y el ejemplo (o lo que se tiene para ofrecer a otros docentes y escuelas) son parte de la vitalidad espiritual de las escuelas que trabajan en equipo. Pero las escuelas no pueden tener éxito sin establecer estrechas relaciones laborales con los padres y la comunidad. En segundo lugar, las decisiones tomadas fuera de la escuela obviamente afectan su futuro (como el entrenamiento

de la nueva generación de docentes, quiénes son incorporados, quiénes son trasladados, etc.). No somos tan ingenuos para creer que estos factores sean controlables por la misma escuela, pero también es evidente que la escuela que trabaja en equipo —para protegerse, incluso para mejorar— debe jugar de continuo y negociar su futuro con el mundo exterior.

En suma, además de los valores identificados por Nias y sus colaboradores, las culturas del trabajo en equipo también mantienen un compromiso explícito con la mejora sostenida y con la búsqueda de métodos para mejorar la práctica, se los encuentre dentro o fuera de la escuela.

La dificultad del trabajo en equipo

Las escuelas se ven en una situación difícil. Nunca fue más necesario para los docentes trabajar juntos. El concepto de trabajo en equipo es atractivo por sí. Pero es el ingrediente del cambio y también de las soluciones fracasadas. Vimos además que los cambios que exige la transición eficaz hacia el trabajo en equipo son profundos y complejos. La mera existencia de trabajo en equipo no se debe confundir con el imperio de su cultura plena. Es mejor evitar ciertas variedades de él. Algunas son pérdidas de tiempo, y de escaso efecto. Otras se deben considerar sólo como estaciones de tránsito en la búsqueda de formas más ambiciosas. Examinaremos tres de estas formas de trabajo en equipo que nos deben inspirar cautela: la balcanización, la cooperación fácil y el trabajo en equipo artificial.

1. La balcanización

En algunas escuelas, aunque los docentes se asocien de manera más estrecha con algunos de sus colegas es una cultura individualista, lo hacen en grupos particulares más que en la escuela total. Estas escuelas tienen lo que podría llamarse una cultura docente balcanizada: una cultura hecha de grupos separados, y a veces rivales, que maniobran para alcanzar una posición y una supremacía como ciudades estados independientes, vagamente conectados.

Los docentes en las culturas balcanizadas unen sus lealtades e identidades a grupos particulares de colegas. Son por lo común los colegas con quienes trabajan más estrechamente, pasan la mayor parte del tiempo y alternan socialmente con más frecuencia en la sala de maestros. La existencia de estos grupos en una escuela a menudo refleja y sustenta puntos de vista muy diferentes sobre el aprendizaje, los estilos de enseñanza, la disciplina y el currículum. Las camarillas balcanizadas no se reducen a los maestros conservadores. Los grupos de maestros innovadores, que se ven más adelantados que sus colegas, también se segmentan con perjuicio para el desarrollo general de la escuela.

La balcanización puede traer escasez de comunicaciones, indiferencia o grupos que recorran la escuela por senderos separados. Una falta de sistema para supervisar los progresos del alumnado así como expectativas inconsistentes sobre su rendimiento y conducta pueden ser la consecuencia. Como observa Ball (1987), así se generan conflictos y disputas sobre el espacio (asignación de aulas, espacios de almacenamiento), el tiempo (prioridad en los horarios) y los recursos (presupuestos, cantidad de alumnos, etc.). La urgencia y necesidad de defender su territorio y su posición de los reclamos de otros grupos explica la gran seriedad e importancia que los maestros atribuyen a disputas «mezquinas» sobre cosas tales

como los derechos a los espacios para armarios y bibliotecas en el pasillo de una escuela (Hargreaves et al.,1988).

Las culturas balcanizadas son una característica común en la vida de las escuelas secundarias, sobretodo por las sólidas estructuras asignatura-departamento en las que se basan estas escuelas. Pero también las encontramos en escuelas primarias. La forma más común de balcanización en las escuelas elementales surge de la separación de los docentes en diferentes divisiones: primaria, inicial y media. En la reciente investigación sobre el tiempo de preparación, comprobamos que en una junta escolar orientada al trabajo en equipo había muchas situaciones de cooperación y planificación conjunta entre los docentes dentro de ciertos grados y divisiones. Para conseguir esto, era común que los horarios dedicados a la preparación se acomodaran de manera que los docentes del mismo grado dispusieran de tiempo libre simultáneamente. Y los que se interesaban en planificar junto con sus colegas de grado por lo general se expresaban positivamente acerca de la importancia de estas disposiciones. Pero una cooperación regular transversal a los grados y divisiones era comparativamente una rareza. Otras investigaciones han llegado a comprobaciones similares: los maestros elementales consultan mucho más a menudo con los maestros del mismo grado y de la misma división que con otros colegas (Hargreaves, 1986). Este aislamiento basado en los grados significa que si bien se presta mucha atención a la coherencia curricular lateral dentro de los grados y divisiones, la continuidad vertical de una división o, a veces, de un grado, a la división o el grado que sigue puede ser caóticamente débil.

Por eso, la existencia misma de subgrupos orientados a la innovación, como en la enseñanza en equipo o la capacitación entre pares, puede reflejar o no una cultura de trabajo en equipo de la escuela total. En realidad, Nias y sus colaboradores observaron que los docentes de la misma mentalidad a menudo se reúnen en subgrupos que «estorban la aceptación de ciertas prácticas en toda la escuela, e inhiben la discusión abierta que pudiera conducir a crear una perspectiva conjunta para la escuela» (pág. 53). No negamos que asociarse con un colega innovador pueda ser un paso importante hacia adelante, pero es solamente un comienzo.

La continuidad del currículum y la coordinación transversal a los grados es mucho más probable en las culturas que dan valor a los individuos y a las interacciones sostenidas por una diversidad de personas en toda la escuela. Los lineamientos del currículum formal y las estructuras administrativas (como los equipos de mejora escolar) no producen por sí solos una coherencia curricular en el nivel de la práctica. Al fin y al cabo, la continuidad efectiva se asegura más con el entendimiento humano, la comunicación y el consenso en un nivel informal, y la necesaria apertura, confianza y apoyo que son sus consecuencias. También importa crear una comunidad de docentes cuyas experiencias y compromisos no se limiten exclusivamente a un único grado, división o asignatura, sino que abarquen toda la escuela. Todo esto ayuda a evitar los huecos o las duplicaciones innecesarias en el aprendizaje de los alumnos cuando pasan de un grado al siguiente.

No queremos decir que las disposiciones organizativas sean irrelevantes. Son esenciales para proporcionar mecanismos y posibilidades de trabajo conjunto (véase el capítulo 4). Pero creemos que la relación interpersonal es la subestructura que mantiene unidos los propósitos formales de la continuidad curricular. Sin ello, los procedimientos de consultoría formal no son más que una frágil armazón administrativa.

Algunos directores están muy conscientes de los peligros de la balcanización y han elaborado políticas que contrarresten sus efectos negativos. Ellas incluyen:

Disposiciones para el tiempo de preparación que permiten a los maestros intermedios (que cubren las clases primarias y secundarias iniciales) apreciar las dificultades que presenta y las habilidades que exige la enseñanza de los alumnos más pequeños. Así llegan a valorar más el saber de sus colegas. Intercambio temprano de docentes por días, semanas o incluso por un año entre la escuela secundaria y los años intermedios de una de sus escuelas «tributarias». Esto puede promover más entendimiento y continuidad para responder a las necesidades de los años de transición (Hargreaves y Earl.1990).

Disposiciones para grupos cruzados, que comprometan en el trabajo conjunto a maestros y alumnos de diferentes grados, pueden ser muy valiosas para moderar los efectos de la balcanización y crear más entendimiento entre docentes que por regla general están relativamente aislados los unos de los otros.

Estas disposiciones reafirman dos principios fundamentales que apuntalan las relaciones del trabajo en equipo en el personal. En primer término, la experiencia rutinaria de trabajar con otros es un mejor camino para llegar a comprender y cooperar que o bien una persuasión racional de la necesidad de considerar los puntos de vista de los colegas o bien unos procedimientos formales que pretendan crear una relación más estrecha (por ejemplo, a través de un mejor sistema de registros de actividades) En segundo término, el desarrollo de los docentes es inseparable del desarrollo curricular. Estos dos campos de la reforma no se deben abordar aislados sino rutinariamente juntos.

EL TRABAJO EN EQUIPO EFICAZ OPERA EN EL MUNDO DE LAS IDEAS; ANALIZA CRÍTICAMENTE LAS PRÁCTICAS EXISTENTES, BUSCA MEJORES ALTERNATIVAS Y UNE ESFUERZOS PARA PRODUCIR MEJORAS Y MEDIR SU VALOR.

2. El trabajo en equipo fácil

Dada la escasez de culturas de trabajo en equipo en los sistemas escolares en general, su creación plena al menos en algunos escenarios ha sido un logro sustancial. Sin embargo, como apuntamos antes, el trabajo en equipo a menudo adopta formas que llamamos limitadas, en lugar de formas amplias. Pueden ser limitadas en el sentido de no extenderse al aula donde los maestros trabajen en la enseñanza conjunta, la observación mutua ola investigación. Por ejemplo, incluso donde los maestros colaboran en el tiempo de preparación es inusual que pasen ese tiempo en el aula del otro. Esto restringe sus posibilidades de indagarse y aconsejarse mutuamente sobre su práctica. Y elimina de la agenda las preguntas más difíciles acerca de la tarea y el modo de hacerla mejor. Los principales elementos de las normas imperantes del aislamiento siguen intactos. La mayor exigencia para las escuelas es extender su trabajo en equipo en este preciso sentido: el que toma la acción como eje y el aula como base.

El trabajo en equipo limitado rara vez ahonda en los fundamentos, los principios ola ética de la profesión. Se suele reducir a la tarea más cómoda de dar consejos, intercambiar estrategias y compartir materiales de una naturaleza más inmediata, especifica y técnica.

Esta modalidad de trabajo en equipo se reduce a las unidades de trabajo o los temas de estudio particulares sin alcanzar a la intención ni al valor más amplio de lo que se enseña y del modo de enseñar. Es un trabajo en equipo que se concentra en lo inmediato, en el corto plazo, y excluye los problemas de planificación de plazo más largo. Esta modalidad no contempla los principios de una práctica reflexiva sistemática. En el estudio sobre el tiempo de preparación, incluso en los escenarios más cooperativos, hubo muchas expresiones en el sentido de compartir, intercambiar, coordinar, celebrar y apoyar Pero casi no se habló de indagar, cuestionar, reflexionar, criticar o dialogar como actividades valiosas y positivas. La investigación conducida en la escuela también muestra escasas pruebas de que esta modalidad produzca una mejora educativa en las aulas (Levine y Eubanks, 1989). Suele no pasar de lo «fácil».

Acker (1989) proporciona otro ejemplo en su estudio comparativo de dos escuelas primarias en Inglaterra y las respuestas que dieron a la introducción de un Currículum Nacional impuesto desde fuera. Una de esas escuelas tenía muchas de las características aparentes del trabajo en equipo: elevada participación en las decisiones, superposiciones en los roles del personal, solicitud, calidez, humor, camaradería y gratitud. Además de los aspectos externos que comúnmente se mencionan para esta cultura del trabajo en equipo, el estudio de Acker detectó una serie de dificultades La escuela misma resolvió en definitiva algunas de estas, pero eran indicativas de los problemas clave del trabajo en equipo:
- la modalidad usual era «improvisada, flexible y cálida en lugar de organizada y eficiente»;
-las decisiones conjuntas, que se tomaban incluso en cuestiones de escasa importancia, consumían mucho tiempo;
-los roles eran tan indefinidos que, ante la necesidad de implementar las innovaciones externas, hubo demoras en acondicionar los recursos porque nadie era claramente el responsable de ellos;
-para tomar decisiones, el personal confiaba en la memoria o en la tradición oral en oposición a los informes escritos Esto traía falta de claridad y de certeza colectivas sobre la política escolar;
-el personal tenía poco contacto con teorías, ideas o consejos profesionales ajenos a la escuela, y para esto dependía quizá demasiado del director o maestro principal;
-la escuela reaccionaba a los cambios externos capaces de afectarla, más que anticiparlos
-las discusiones y decisiones sobre innovaciones impuestas y Supervisadas desde fuera eran lentas y a menudo vagas, lo que introducía desconcertantes demoras en la implementación de las políticas.

Las escuelas donde el trabajo en equipo es fuerte no son débiles ni difusas. No actúan como si el mundo exterior fuera un estorbo. En esta institución, y en muchas parecidas quizá se insista demasiado en compartir y celebrar la experiencia, y no lo bastante en investigarla y extenderla más allá de las paredes de la escuela. El trabajo en equipo no se debería detener en la afinidad. Es demasiado cómodo evitar discusiones inquisitivas y un trabajo conjunto que plantee desacuerdos sobre los principios y la práctica de la enseñanza. Es una cooperación demasiado fácil.

La cooperación eficaz no siempre es fácil. A veces causa dificultades y también inquietud. Las relaciones cálidas, cariñosas, y la atmósfera de confianza y apertura son casi seguramente necesarias para tener una base de seguridad sobre la que se desarrollen aquellos procesos inquisitivos más exigentes. Pero pasar por el trance de un cambio fundamental, profundo y duradero exige que los esfuerzos de mejora vayan más allá de las

decisiones y la planificación conjuntas, la experiencia y los recursos compartidos, y las relaciones interpersonales sustentadoras, e incluyan el trabajo conjunto, la observación mutua y la inquisición reflexiva sobre asuntos concretos. El trabajo en equipo eficaz opera en el mundo de las ideas; analiza críticamente las prácticas existentes; busca mejores alternativas y une esfuerzos en producir mejoras y medir su valor. Creemos que esta es una de las exigencias clave para el trabajo en equipo y el desarrollo profesional en el futuro.

3. El trabajo en equipo artificial

CONSTRUIR LAS CULTURAS DEL TRABAJO EN EQUIPO SUPONE UN LARGO ITINERARIO EVOLUTIVO. LOS ATAJOS NO EXISTEN.

Como las culturas del trabajo en equipo no evolucionan con rapidez, serán poco atractivas para administradores que busquen implementar medidas con resultados inmediatos Las culturas del trabajo en equipo se dejan fijar con facilidad en el tiempo y el espacio puesto que sobre todo viven en los intersticios de la vida escolar. Además, las consecuencias de estas culturas son impredecibles. El currículum que se elaborará, el aprendizaje que se alentará, las metas que se formularán no siempre se pueden predecir confiadamente de antemano.

Para algunos administradores, esta impredecibilidad puede ser desconcertante Lo que estas culturas del trabajo en equipo alientan, formulan y desarrollan no siempre coincidirá con las intenciones preferidas por las autoridades ni con las actuales prioridades de una junta escolar. Esto explicaría por qué la mayoría de las culturas del trabajo en equipo adoptan la forma limitada, donde los fundamentos de la práctica, del curriculum y de la instrucción no se investigan de una manera inquisitiva sobre una base continua y en sentido transversal a la comunidad escolar. Las formas de trabajo en equipo más amplias casi seguramente requieren una delegación formal de responsabilidad, en las escuelas y los maestros mismos, de aspectos importantes del desarrollo curricular, de algo en lo que les interese a los docentes colaborar.

Lo impredecible de las culturas del trabajo en equipo también predispondrá a los administradores a prohijar modalidades que ellos controlen, regulen o dominen. Hemos llamado trabajo en equipo artificial a estas modalidades más controladas (Hargreaves, 1989). Este trabajo en equipo artificial se caracteriza por una serie de procedimientos formales, específicos y burocráticos que privilegian la planificación conjunta entre los docentes, la consulta entre ellos y otras formas de colaboración. Se lo puede observar en iniciativas como la capacitación entre pares, los proyectos de tutorías, la planificación conjunta en aulas provistas especialmente, la gestión autónoma, las reuniones con horarios establecidos formalmente, con definiciones claras de los roles, y los programas de formación para los docentes que trabajan como consultores. Las iniciativas de esta clase son artificios administrativos destinados a introducir el trabajo en equipo en escuelas donde antes era casi inexistente. Se proponen alentar una mayor asociación entre los docentes y fomentar la participación, el aprendizaje y la mejora de habilidades y saberes. El trabajo en equipo artificial también busca la buena implementación de nuevas propuestas y técnicas en una cultura escolar más sensible y sustentadora.

Pero el trabajo en equipo artificial es un arma de doble filo. Tiene posibilidades positivas y negativas, según cómo y cuándo se aplique. En el mejor de los casos, el trabajo en equipo

artificial puede ser una fase preliminar propicia a la construcción de relaciones cooperativas más duraderas entre los docentes. Es un modo de ponerlos en contacto. Después, sobre la base de estos elementos informales de reconocimiento, los directores edificarán la confianza y el sustento que son esenciales para crear una comunidad de enseñanza eficaz. Hace falta cierta artificialidad para establecer casi cualquier cultura del trabajo en equipo. Esta no surgirá por generación espontánea. Programar horarios con inteligencia, dejar libres a los docentes para que tengan oportunidad de planificar juntos mientras los directores cubren las clases para facilitar esa planificación, adoptar disposiciones que inviten a los maestros a consultar con los bibliotecarios y con los docentes de la educación especial: todo esto ayuda a crear, aunque desde luego no garantiza, las condiciones favorables al desarrollo de las culturas del trabajo en equipo. El trabajo en equipo artificial también cuestiona la complacencia colectiva, y amplía el campo de colaboración docente. Puede llamar la atención sobre el trabajo conjunto.

No obstante, en el peor de los casos el trabajo en equipo artificial se puede reducir a un rápido e ingenioso sustituto administrativo de las culturas del trabajo en equipo docente. Para desarrollar estas culturas se requiere mucho más tiempo, esmero y sensibilidad que para cambios rápidos de naturaleza superficial administrativa. Si se implementa de manera incorrecta, el trabajo en equipo artificial puede reducir la motivación de los maestros para cooperar. Construir las culturas del trabajo en equipo supone un largo itinerario evolutivo. No existen atajos.

Desde luego, como ya sostuvimos, las culturas del trabajo en equipo no surgen de manera espontánea o completamente solas. También requieren una dirección e intervención administrativas. Pero en términos generales es una intervención de auspicios y ventajas que crea oportunidades para que los docentes trabajen juntos en el horario escolar. Las culturas del trabajo en equipo no imponen el auxilio ni la asociación entre colegas: los fomentan y facilitan. Esto las distingue de las escuelas caracterizadas por versiones más superficiales, de trabajo en equipo artificial.

En algunas de las formas más cuestionables del trabajo en equipo artificial, el compañerismo y la asociación se imponen por vía administrativa y producen un grado de inflexibilidad donde fracasan los principios del juicio autorizado que constituyen la esencia del profesionalismo docente. Hay muchos ejemplos de trabajo en equipo impuesto que navegan engañosamente bajo la bandera de la cultura del trabajo en equipo. Ciertas formas de capacitación entre pares, que no sólo alientan sino que ordenan a los docentes el trabajo conjunto para mejorar su práctica, equivalen a un trabajo en equipo impuesto (Hargreaves y Dawe, 1990). Las formas coercitivas de supervisión impersonal, donde asistencia se asimila a evaluación y se ofrece ayuda bajo el pabellón de la jerarquía, no son sino otro tipo de trabajo en equipo impuesto (Grimmett y Crehan, 1991). Otro caso de trabajo en equipo impuesto es aquel en que se pide a los maestros de aula reunirse siempre con su profesor de educación especial en un horario fijo aunque de hecho no haya asuntos que discutir (Hargreaves, en preparación).

El uso del tiempo de preparación es otro ejemplo. Las respuestas de algunos maestros en sus entrevistas durante el estudio sobre el tiempo de preparación indicaron que si bien en general lo utilizaban para trabajos en equipo solicitados por el director, también empleaban una parte para retirarse a su aula u otro espacio y trabajar solos, sobre sus propias clases, en resolver la plétora de pequeñas tareas para las cuales el tiempo de preparación tiene

tanta importancia. Ahora bien, cuando hacían esto se sentían culpables y temerosos de ser descubiertos por su director, y no sin justificación. Un director nos explicó que se había puesto furioso cuando descubrió que los maestros a los que había reemplazado en persona para que tuvieran tiempo de planificar juntos, en realidad no lo hacían sino que trabajaban solos en preparar clases y poner notas. La respuesta de estos maestros fue pedirle que confiara en ellos. Le dijeron que habían planificado juntos, pero que luego les pareció más apropiado trabajar solos. El director no se convenció ni se calmó. Después de haber invertido gran parte de su tiempo en permitirles planificar juntos, pensó que habían defraudado su confianza no cumpliendo con lo prescripto.

El tiempo de preparación y su uso apropiado ha complicado las relaciones entre la vida de los maestros y su trabajo de una manera que los directores no siempre pueden apreciar. Por ejemplo, la mayor parte de los docentes entrevistados en el estudio no consideraban el tiempo de planificación, como se lo llamaba a veces, como el mejor momento para planificar. Los períodos de preparación eran por lo común muy breves, de cuarenta minutos o menos. Muchos minutos se perdían atendiendo clases hasta que el maestro reemplazante llegaba, llevando a los niños al gimnasio para supervisar que se cambiaran, acudiendo a la sala de maestros si el aula del docente estaba en uso, y así sucesivamente.

Por lo común, este tiempo se consideraba demasiado breve para una planificación continuada, fuera esta colectiva o individual. Estos docentes preferían planificar en otros momentos, como en la pausa del almuerzo o después del horario escolar. El tiempo de preparación se utilizaba más para «despachar» tareas pequeñas e innumerables como fotocopias y llamadas telefónicas, que se harían con menos eficiencia en otros momentos cuando los otros docentes clamaran por los mismos recursos. Esta pauta de trabajo en el tiempo de preparación era sumamente útil para muchos maestros y les dejaba tiempo para planificar otros asuntos de una manera más continuada en la jornada escolar.

En cambio, para otros docentes, el tiempo de preparación era ideal para planificar con los colegas. Por ejemplo, su actuación como entrenadores o árbitros de equipos deportivos les dejaba pocas oportunidades para encontrarse con sus colegas en otros momentos. Acuciantes responsabilidades hogareñas hacían difícil para muchas maestras quedarse en la escuela después de la hora de salida y planificar en ese momento con sus colegas (aunque algunas se sometían a molestias extraordinarias). El tiempo de preparación era para ellas un buen momento para trabajar con los colegas.

Por lo tanto, el tiempo de preparación y sus usos establecen una relación compleja y variable entre el trabajo de los docentes y las circunstancias de la vida. No existe una fórmula administrativa exenta de ambigüedad para resolver esto. El principio básico es en cambio el de la flexibilidad y prudencia administrativa para delegar en los maestros mismos las decisiones sobre el uso de los períodos de preparación. Por lo general es mejor que los directores establezcan expectativas de tareas en equipo (para discutir y elaborar entre colegas) en lugar de expectativas de tiempos de equipo. Se debe evitar el trabajo en equipo impuesto.

Vale la pena una última observación en el examen de las culturas del trabajo en equipo. Tras analizar la investigación sobre las organizaciones que se manejan bajo esta modalidad, Rothschild (1990) concluye que la socialización propia de las mujeres las prepara mejor para desarrollar y dirigir estas organizaciones. Las mujeres, más que los hombres, suelen

negociar los conflictos para proteger relaciones laborales existentes (a diferencia de un manejo del conflicto para ganar-perder) y valoran las relaciones mismas, y las que ellas mantienen, como parte de su compromiso con los cuidados formativos (en lugar de verlas como un instrumento para otros fines). Shakeshaft (1987) descubre regularidades similares en sus estudios sobre las mujeres y el liderazgo en los sistemas escolares.

Esto no significa que todas las mujeres sean mejores que los hombres para dirigir escuelas. Hay buenos y malos directores de ambos sexos. Y no se trata de características que se tengan desde el nacimiento. Pero las regularidades son evidentes. A medida que más mujeres asciendan a los puestos superiores, nuestros modelos de interpretación del liderazgo eficaz quizás experimenten transformaciones significativas. Será importante buscar, apreciar y fomentar nuevas formas de trabajo en equipo. También integraremos las cualidades —que el estereotipo define como masculinas— del centramiento en la tarea y el análisis, y aprenderemos de ellas, porque de lo contrario no introduciremos el trabajo en equipo en el dominio de la investigación rigurosa y la mejora. Una razón por la cual las formas de liderazgo femenino son especialmente importantes es que la presencia de mujeres en los altos niveles de la gestión educativa, al menos en cantidad, es relativamente nueva. También hay algunas pruebas de que los grupos con más equilibrio entre los géneros mejoran el rendimiento tanto de los hombres como de las mujeres (Rothschild, 1990).

La cuestión es no incluir a los hombres y mujeres en estereotipos, sino identificar las cualidades más potentes y perdurables del liderazgo en equipos, alentarlas en los maestros y administradores de ambos sexos, y construir equipos de liderazgo eficaz donde esas cualidades se distribuyan y combinen en los grupos. Es un requerimiento en extremo difícil porque todavía no conocemos el mejor modo de desarrollar y sostener las culturas del trabajo en equipo por períodos largos. Esta dificultad hace probable que el trabajo en equipo artificial caracterice a muchos de nuestros primeros intentos. Cuando se utiliza de una manera auspiciosa, no controladora el trabajo en equipo artificial puede proporcionar un punto de partida y un primer paso necesario hacia el desarrollo de culturas de trabajo en equipo profundas y orientadas Pero no puede ser un conveniente de esas culturas que requieren tiempo, paciencia y habilidad para evolucionar y desarrollarse

Conclusión

Hemos visto que las culturas del trabajo en equipo son muy complejas. No se pueden crear de la noche a la mañana. Muchas formas de trabajo en equipo son superficiales, parciales e incluso contraproducentes. No es posible tener culturas fuertes del trabajo en equipo sin un vigoroso desarrollo del individuo. Debemos evitar aplastar la individualidad en el impulso de eliminar el individualismo Al mismo tiempo, no se debería dejar completamente solos a los maestros ni ellos mismos se deberían desasistir. El estímulo y la presión de un profesionalismo interactivo instituido servirán de fuente continua de nuevas ideas y sustentos, y de una forma de responsabilidad más adecuada a la profesión de enseñar, con sus elevadas exigencias y necesaria sabiduría. Lo que podemos hacer para progresar con esta visión sirve de asunto al próximo capítulo

MUCHAS FORMAS DE TRABAJO EN EQUIPO SON SUPERFICLALES, PARCIALES E INCLUSO CONTRAPRODUCENTES.

4. Profesionalismo interactivo y lineamientos para la acción

NO HABRÁ MEJORA SIN EL MAESTRO.

El mayor problema en la enseñanza no es el de librarse de los «fósiles», sino el de crear, retener y motivar a los buenos docentes a lo largo de su carrera. El profesionalismo interactivo es la clave para esto. En nuestra opinión comprende:

-el juicio autorizado como la esencia del profesionalismo;
-las culturas del trabajo en equipo;
-las normas de mejora sostenida donde las nuevas ideas se buscan dentro y fuera del escenario propio; la reflexión en, sobre y para la práctica, en la que se respeta el desarrollo personal e individual, junto con la evaluación y el desarrollo colectivos;
-una mayor destreza, eficacia y satisfacción en la profesión docente.

El profesionalismo interactivo incluye redefinir el rol de los docentes y las condiciones en las que trabajan. Hemos incluido directivas y lineamientos para la acción en toda la monografía, pero aquí pondremos de relieve los temas principales. Las recomendaciones se han formulado más como lineamientos para la acción que como técnicas específicas, por dos razones. En primer lugar, la intención fundamental es desarrollar un criterio diferente para los problemas que tratamos en el capítulo 1. Hay una gran cantidad de estrategias y técnicas específicas disponibles, pero fallan o solamente garantizan un éxito de corto plazo si no generan maneras nuevas de pensar y actuar que influyan en la vida diaria de las escuelas.

En segundo lugar, nunca podemos saber cuáles son las soluciones específicas deseables, posibles o eficaces para las muchas situaciones disímiles en que se ven los docentes La enseñanza no se puede estandarizar Será con experimentos informados, orientaciones promisorias, y poniendo a prueba y refinando nuevas disposiciones y prácticas, como progresaremos más. Por lo tanto, la acción es imprescindible para ensayar las nuevas propuestas.

Nos referimos a técnicas y métodos particulares Pero lineamientos que se guíen por un nuevo criterio y propendan a la acción generarán más fácilmente soluciones que surtan efecto y perduren. Comenzaremos por los lineamientos para los docentes porque nos parece que son el fundamento para cualquier solución a largo plazo. Hay más docentes que directores, y más directores que administradores de juntas escolares. Necesitamos depositar las posibilidades en manos de esta mayoría. Después veremos qué pueden hacer los directores para facilitar e impulsar las culturas escolares, profesionales e interactivas En fin, tenemos algunas recomendaciones para los que están fuera de la escuela y pueden contribuir al desarrollo docente y escolar.

Lineamientos para el docente

Se pueden sugerir doce lineamientos para maestros. Estos lineamientos no serán eficaces aislados: se los debe poner en práctica juntos en combinación. Se complementan y dependen unos de otros. Sin embargo, como se dijo antes, cada individuo debe encontrar su forma de satisfacción particular y debe estar preparado para modificarla y adaptarla de acuerdo con sus circunstancias personajes y organizativas y Los lineamientos son:

1. Localizar, escuchar y expresar su voz interior.
2. Practicar la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción.
3. Desarrollar la mentalidad de asumir riesgos.
4. Confiar en los procesos tanto como en la gente.
5. Apreciar a la persona total en el trabajo con otros.
6. Comprometerse a trabajar con colegas.
7. Procurar la variedad y evitar la balcanización (segmentación).
8. Redefinir su rol para extenderlo más allá del aula.
9. Equilibrar el trabajo y la vida.
10. Estimular y apoyar a los directores y otros administradores en el desarrollo de un profesionalismo interactivo.
11. Comprometerse con la mejora sostenida y con el aprendizaje permanente.
12. Supervisar y fortalecer la conexión entre su desarrollo y el desarrollo de los alumnos.

Si bien le sugerimos que empiece por usted mismo, suponemos que con los cambios complementarios introducidos en el contexto de la enseñanza, los resultados de practicar estos doce lineamientos serán acumulativos y contagiosos. Una vez implementados, estos y los otros lineamientos que proponemos producirán un cambio más fundamental y eficaz que el logrado por las estrategias de reforma existentes. En cada caso, aclararemos el significado del lineamiento y mencionaremos las técnicas a seguir.

1. Localice, escuche y exprese su voz interior

Recuerde nuestra discusión del capítulo 1 sobre la importancia de la individualidad, y el valor del tiempo personal y la soledad en el desarrollo de las ideas y valores propios. Coincidimos con Storr (1988, pág. 28) en que, en los escenarios rápidamente cambiantes de la sociedad moderna, fácilmente podemos llegar a enajenarnos de nuestras necesidades y sentimientos más profundos. La enseñanza en clase es, por su naturaleza misma, de ritmo rápido. Como lo expresa Philip Jack.. son (1968), tiene una «inmediatez apremiante» Siempre hay cosas que hacer, decisiones que tomar, necesidades del alumno que satisfacer, no sólo cada día, sino cada minuto, cada segundo. Esta es la esencia de la enseñanza. No hay interrupción.

La energía, la actividad y el discernimiento que esta inmediatez requiere pueden ser una fuente de gran estímulo y satisfacción para muchos docentes. Pero, para otros, la presión constante puede ser más debilitante que energizante Con el tiempo, puede consumir nuestros recursos personales Y puede resultar difícil mirar más profunda y ampliamente rebasando el aquí y ahora. En el vértigo de los acontecimientos, y frente a la sobrecarga, nunca parece haber tiempo para reflexionar, para evaluar, para verificar lo que realmente

hacemos y sus razones. La presión limita el tiempo para reflexionar. La falta de reflexión impide aliviar la presión. Es un círculo vicioso.

Esto en parte es una dificultad del sistema. Las presiones laborales se han intensificado en estos años. Las innovaciones y obligaciones de capacitación en servicio se han multiplicado El papeleo y el llenado de formularios han proliferado El problema de la sobrecarga y el tiempo insuficiente no es imaginario Algo hay que hacer con las condiciones de la enseñanza, y más adelante nos ocuparemos de esto. Pero el tiempo y los recursos —los tradicionales problemas de la negociación colectiva— no son suficientes. El tiempo de preparación ya lo hemos visto, no garantiza por sí el trabajo en equipo del docente. También hace falta compromiso y voluntad. Parte de este compromiso debe provenir de los administradores. Pero es preciso que los docentes mismos se comprometan.

Los docentes deberían reflexionar, y reflexionar profundamente. Tienen que convencerse de la importancia de ponerse en contacto con sus sentimientos e intenciones. Y deben estar dispuestos a dejar de lado otras cosas, aun cosas importantes. Es el motivo de la tortuga y la liebre. A veces, las calificaciones, la pizarra de anuncios y ese detalle de recursos extra deberán esperar porque un poco de tiempo para la reflexión permitirá progresos en el largo plazo.

A menudo, decir que no tenemos tiempo para algo equivale a una evasión. En realidad queremos expresar que tenemos cosas más inmediatas o convenientes para hacer con ese tiempo. Desde luego, las pizarras de anuncios y las ayudas visuales son importantes. Pero ocuparse de ellas es personalmente cómodo. No es inquietante. No es un desafío personal.

En cambio, escuchar la voz interior sí lo es. Para esto no sólo hace falta tiempo sino también coraje y compromiso. Tener el coraje y el compromiso de reflexionar significa postergar otras cosas que demandarían el mismo tiempo.

¿Cuántas veces no hemos visto que una situación inaceptable, incluso atroz, subsiste aunque la mayoría de las personas se opongan individualmente, pero sin confrontar explícitamente sus puntos de vista? ¿Cuántas veces no permitimos que la injusticia continúe por miedo de denunciarla o por pensar que nadie nos escuchará? Por ejemplo, ¿cuántas veces no dejamos al maestro duro y fanfarrón seguir humillando y maltratando verbalmente a sus alumnos porque las personas buenas y amables permanecen pasivas y no dicen nada? Y cuántas veces hacemos caso omiso de la voz interior que nos dice que no educamos a todos nuestros alumnos tan bien como podríamos, que debiéramos desafiar a los más capaces mientras suministramos a los menos capaces una dieta más moderada de habilidades básicas, o que hacemos participar en clase más a los varones que a las niñas, o a la inversa?

Este lineamiento invita mucho a entrar en contacto con nuestros propios valores, fuentes de energía e intenciones personales; a lo que David Hunt (en preparación) llama «empezar por nosotros mismos». Hunt pregunta cómo describiríamos nuestro nivel de energía actual

¿entusiasta o exhausto?
¿animado o aburrido?
¿exuberante o desanimado?
¿dinámico o letárgico?

Si experimentamos con frecuencia los sentimientos comprendidos en la columna izquierda, es probable que vibremos con nuestra voz interior. Si no, necesitamos hacer algo para activar lo significativo y energizante en nuestra vida.

Los docentes sostienen valores firmes sobre hacer las tareas que importan. Debido a la sobrecarga y al vértigo de los acontecimientos diarios, a menudo olvidamos nuestros valores básicos. El lineamiento indica que debemos preguntarnos por los valores y las metas que son más importantes y recordárnoslo, preguntarnos qué nos frustra más y a qué aspiramos. Localizar y expresar nuestra voz interna nos proporciona una gran fuente de energía y claridad para superar la sobre- carga. La moralidad y viabilidad de la mejora requiere que los docentes localicen su voz interior, la escuchen seriamente y la expresen para hacer sentir su poder entre sus colegas.

Esperarnos que en todos nuestros lineamientos esté claro que no recomendamos a los docentes convertirse en ermitaños introspectivos. En efecto, la participación e interacción es vital para descubrir nuestra voz interior, para desarrollarla y actuar en consecuencia Pero el tiempo solitario y el pensamiento en soledad también son vitales para mantenerse activo e íntegro. En consecuencia, uno de los objetivos por los cuales vale la pena luchar —especialmente porque se lo descuida tanto— es por tener el tiempo, el coraje y el compromiso que nos permitan llegar a lo más profundo de nosotros mismos; que nos permitan localizar, desarrollar y expresar nuestra intención y nuestra voz.

Cuando la carrera del Mundo nos distanció de nuestro mejor ser, y quedamos exhaustos, hartos de su ruido, cansados de sus placeres, cuán gentil, cuán benigna la Soledad! (W. Wordsworth, Th.e Prelude, citado por Storr, 1988)

2. Reflexione en, sobre y para la acción

La reflexión en, sobre y para la acción es una extensión de nuestro primer lineamiento, pero es más específica y orientada a la acción. La esencia del lineamiento 2 es hacer que nuestro pensamiento sobre la acción sea más explícito a través de un proceso continuo de reflexión en, sobre y acerca de las experiencias o prácticas en las cuales estamos comprometidos.

El concepto de «profesional reflexivo» ha sido introducido por Donaid Schon (1987) como una manera de describir y desarrollar un criterio experto y meditado en profesiones como la docencia. En educación ha adquirido rápida popularidad como argumento para impulsar a los educadores y formadores de docentes más allá de los reducidos objetivos de las capacitaciones muy específicas, hacia procesos más amplios de educación meditada: no sólo la contemplación desde la torre de marfil, sino también caminos que relacionen la reflexión directamente con la práctica (p.ej. Grimmett y Erickson, 1988).

Pero junto con estos desarrollos positivos también han aparecido peligros y confusiones. En muchos casos, la «práctica reflexiva» se ha convertido en una consigna o eslogan. En ocasiones, casi todo acto de pensamiento es aclamado como algo que engloba los principios de la práctica reflexiva. Es así como la retórica de la práctica reflexiva para disfrazar lo que ya hacemos con un nuevo lenguaje, en lugar de inspirarnos a hacer algo diferente y mejor. El

acto de pensar no es nada nuevo. Una reflexión profunda que conduzca a nuevas ideas en las prácticas es más rara.
Como eslogan, la práctica reflexiva se asemeja al trabajo en equipo. Si bien unánimemente se le atribuye un solo significado acordado, en realidad tiene muchos Hay formas débiles de la reflexión así como hay formas fuertes. Es engañoso hablar de ellas como si todas significaran lo mismo. Por lo tanto, cuando defendemos la reflexión del docente, deberíamos hacerlo en forma clara y sensata no superficialmente. La pregunta clave que necesitamos plantearnos es ¿qué clases de reflexión existe y como nos pueden ayudar? La gran mayoría de los maestros reflexionan de alguna manea en y sobre su práctica. Pero esta forma de de la práctica reflexiva es débil. Las versiones más fuertes, de propósito más inquisitivo, llevan mejoras más profundas, son mucho más escasas. Hay tres dimensiones de la práctica reflexiva que muchos maestros pasan por alto y que aquí merecen cierta atención.
En primer lugar, cuando los maestros reflexionan en y sobre su práctica, generalmente lo hacen con información limitada. La mayor parte de sus pruebas sobre como actúan y han actuado se basan en sus propias impresiones personales recogidas en los acontecimientos inquietantes y aun vertiginosas de la vida del aula. Si bien estos juicios e impresiones son indudablemente útiles, no constituyen una base lo bastante sólida para la mejora. Por ejemplo los maestros podrían hacer uso más eficaz de la realimentación de sus alumnos Estos son una fuente importante y menospreciada del desarrollo del docente (Thiessen, 1991). Si fuéramos más concienzudos en recoger testimonios de los alumnos, tendríamos mejores indicios acerca de que y como mejorar.
Hay muchas otras maneras de hacer esto además de tomar impresiones personales y resultados de pruebas. Los maestros pueden obtener realimentación más amplia por el uso de los diarios del alumno; por las evaluaciones sistemáticas de los cursos o unidades de trabajo; por las discusiones individuales o grupales después de los cursos de estudio, y por los esfuerzos para comprometer directamente a los alumnos en el proceso. De innovación (Hargreaves,1989; Rudduck, 1991). El cotejo eficaz y minucioso del crecimiento del alumno puede ser un estímulo poderoso para el desarrollo docente. También es cierto lo inverso: el crecimiento de los alumnos gana con el perfeccionamiento y los riesgos asumidos en que consiste el crecimiento docente.
Esto nos lleva a nuestro segundo punto. Aún con buena realimentación de los alumnos, confiar en la propia experiencia de aula por lo general no basta para provocar una reflexión más profunda y fuerte. Nuestra experiencia es parcial. La reflexión profunda requiere además otros ojos, otras perspectivas en nuestro trabajo. La capacitación entre pares, la enseñanza en equipo, la observación de la clase y aún ciertas modalidades de evaluación del rendimiento pueden ser un verdadero estímulo para la reflexión. También puede serlo la indagación colectiva fuera de la clase; por ejemplo, en la planificación conjunta, con los grupos de apoyo docente y el diálogo profesional. Aunque la reflexión en y sobre la acción requiere momentos de soledad, también puede ser necesario comprometerse a otros colegas si se pretende profundizarla y extenderla hacia aquellos campos de disenso y desconcierto que precipitan el cambio porque revelan las brechas entre lo que creemos hacer y lo que hacemos en efecto.
Una tercera dimensión omitida concierne a la “reflexión critica sobre la intención y el contexto” (Louden 1991). Es común que la práctica reflexiva quede restringida a los problemas técnicos de bajo nivel, a los dilemas sobre lo que surte efecto o no. Estas cuestiones son importantes, pero no son las únicas. A veces también necesitamos volver a observar las intenciones y principios que sustentan nuestras decisiones de aula, nuestras reflexiones en la acción. Por ejemplo, necesitamos rever no sólo si nuestras estrategias inquisitivas mantienen ocupados y en orden a nuestros alumnos, es decir, si «trabajan» en

este sentido práctico. También necesitamos analizar si desarrollan habilidades reflexivas de orden complejo y de orden más simple, si estas favorecen a los alumnos «más capaces» sobre los «menos capaces», o si hacen participar más a los varones que a las niñas, etc. Necesitamos reflexionar sobre estas éticas y principios de nuestras acciones. Necesitamos reflexionar para la acción, y en la acción y sobre ella.

Como ya dijimos, esto significa reflexionar acerca de nuestras intenciones. Y reflexionar, también, sobre el contexto de nuestra enseñanza para saber si nos ayuda a realizar esas intenciones o nos lo estorba. Si vemos que nuestro contexto acaso nos impide realizar nuestros propósitos y que quizás acatamos exigencias institucionales que desaprobamos, esta reflexión más fundamental puede impulsarnos a hacer algo para cambiar el contexto de nuestro trabajo y hacer más genuina nuestra enseñanza Significará esto, tal vez, luchar con las asociaciones de docentes por mejores condiciones de trabajo. O trabajar junto al director para que tome decisiones más consensuadas Puede significar muchas cosas. Pero lo más importante es concentrar la reflexión no sólo en el aula propia sino en todo lo que directa e indirectamente afecta a la clase, y usar este enfoque como un trampolín para la acción.

Hay muchas técnicas para desarrollar formas fuertes de práctica reflexiva, y ahora mencionaremos algunas. No se presentan como un mandato inflexible sino como un menú abierto de posibilidades. Algunas de las técnicas que mencionamos, como la investigación docente, requieren mucho tiempo y no son apropiadas para todos los maestros. Otras, por ejemplo las que incluyen una gran cantidad de escritos en diarios y periódicos, serán adecuadas sólo para los docentes más introspectivos y duchos en escribir. Pero las posibilidades citadas contienen una amplia variedad de opciones que ofrecerán algo a una mayoría de maestros. Aquí mencionaremos siete técnicas:

La evocación de imágenes personales positivas

Block (1987, págs. 123-4) propone concentrarse en un proyecto importante para estudiar «por qué» es tan importante para nosotros, y así alcanzar metas y valores más profundos. Hunt (en preparación) dice que la evocación de experiencias positivas y la meditación sobre ellas permitirán liberar energía interior. Desde luego, este potencial no es ilimitado. Algunos ambientes de trabajo son tan desalentadores, y algunos líderes, tan obstinados y ansiosos de poder, que salir de la organización puede ser la única estrategia positiva disponible. Pero incluso esta es una opción constructiva mejor que andar a la deriva sin objeto y con desánimo en una situación insatisfactoria. Las más de las veces, esta reflexión personal que proponen Block y Hunt mostrará que irse no es la única opción y que son viables estrategias para mejorar el ambiente laboral. En este sentido, el primer paso es la pausa para reflexionar de una manera positiva.

La lectura profesional

Esta puede proporcionar un acceso inmediato a otras perspectivas e ideas sobre nuevos programas, sobre nuevas técnicas de enseñanza, sobre las maneras de trabajar con colegas y las posibilidades generales de mejora. Esta lectura no necesita incluir el encuentro intimidatorio con jergas técnicas abstrusas. Muchas revistas profesionales son de contenido ameno y presentan informes breves, actualizados e interesantes sobre la investigación

educativa, muy provechosos para los docentes. Estos suelen quejarse de no tener tiempo para las lecturas especializadas. Pero una sola hora que dediquen a un artículo por semana les da acceso al menos a cuatro ideas y opiniones nuevas por mes. ¿Es realmente el tiempo o son las prioridades las que están en juego aquí? No espere a tener tiempo para leer intercalando la lectura en todas las otras cosas que ya hace. Programe un horario regular y protéjalo. Aférrese a esta estrategia durante unas semanas al menos, y verá que su perspectiva y su discernimiento se ensanchan. Comparta algún artículo con sus colegas. Deje copias de Los artículos interesantes en la sala de maestros o profesores. Deposite una copia en el buzón de correo de su director. Obtenga acceso al conocimiento básico y trate de compartirlo con sus colegas.

El diálogo profesional

La lectura compartida puede ser un estímulo para la conversación profesional acerca de las nuevas estrategias y métodos de mejora. Este diálogo profesional va más allá de los consejos prácticos y el apoyo moral. Es específico y se concentra en la acción. Al mismo tiempo, se conecta con la indagación y con el conocimiento básico existente. Pero la investigación no es invulnerable. La práctica también se puede utilizar para plantear preguntas acerca de la investigación.

Richardson y Anders (1990) exponen un ejemplo específico de este proceso como se aplica en las prácticas de lectura. Según el método de los autores, los maestros aclaran y analizan sus explicaciones de las prácticas actuales en la enseñanza de la lectura y yuxtaponen estas explicaciones con premisas derivadas de la investigación. El propósito es que los docentes no se limiten a tomar los descubrimientos de la investigación sino que elaboren de manera más explícita sus propias premisas empíricas, y las comparen con las de otros docentes y las de la investigación. Cuando así examinan sus prácticas y reflexionan críticamente sobre las razones de ellas, los docentes se ven obligados a dar las razones lógicas de lo que hacen. Esto a su vez los predispone a cambiar su práctica cuando la juzgan insuficiente.

Los grupos de apoyo al docente

Los grupos de apoyo en la escuela y entre escuelas pueden proporcionar un foco para la mejora profesional en un medio informal y auspicioso. Una de las ventajas de los grupos de apoyo es que los desarrollan los propios docentes, no dependen de los administradores. En realidad, la confianza y creatividad generadas en algunos grupos de apoyo puede conducir a los docentes a resistirse a los cambios simplistamente concebidos y ordenados desde afuera en procura de su propia mejora. Muchos grupos de apoyo comenzaron muy informalmente, por ejemplo, con dos o tres reuniones de docentes en un restaurante una vez por mes. El propósito de estas reuniones no es sólo charlar. Es conversar profesionalmente sobre las mejoras e introducir algunos cambios en la práctica.
Estos grupos de apoyo a menudo crecen en número y en los alcances de su influencia. Algunos incluso han producido boletines internos, publicaciones profesionales, materiales de enseñanza, centros docentes, capacitación en servicio para otros docentes y conferencias nacionales. La ventaja de los grupos de apoyo es doble. Tienen una importante dimensión social, y también se extienden más allá de eso. Son desarrollados por los docentes, con los docentes y para los docentes.

La investigación docente.

La investigación docente, sobre todo la investigación acción, puede ser una manera particularmente eficaz de relacionar la mejora con la práctica educativa (Kemmis y McTaggart, 1988; Oja y Smulyan, 1989). Los investigadores profesionales no tienen el monopolio de la investigación. También los docentes pueden llevarla a cabo. Es una tarea exigente que consume tiempo, e introducirla en el sistema o en las escuelas como un todo no parece un cambio viable; sin embargo, algunos docentes consideran que es una estrategia excelente para una mejora que ellos mismos controlen. La investigación docente puede adoptar muchas formas y utilizar muchos recursos. Lytle y Cochran-Smith (1990) proporcionan varios ejemplos, que incluyen el uso de diarios y ensayos escritos por el docente, e indagaciones de aula, donde dos o más maestros conducen estudios en pequeña escala sobre asuntos concretos

Las autobiografías y las historias de vida.

Si nuestra enseñanza se basa en nuestras intenciones, en las experiencias que hemos tenido y en las personas que hemos llegado a ser, una manera de recobrar los fundamentos de nuestra enseñanza es escribir autobiografías o historias de vida sobre nuestro crecimiento y desarrollo como docentes.
Escribir y estudiar estas autobiografías o narraciones de nuestra experiencia brindará excelentes oportunidades para la reflexión personal, para reconsiderar nuestras intenciones y definir cómo podemos y queremos cambiar (Godoy, 1991; Connelly y Clandinin, 1988; Raymond, Butt y Townsend, 1991).

Compartir las autobiografías con otros docentes permitirá ganar una audiencia y un estímulo para escribir, y también fuentes de indagación e interpretación que el escritor podrá poner al servicio de una reflexión más profunda sobre sus motivaciones e intenciones. Cuando escribe y comparte estas autobiografías el autor asume los riesgos de la vulnerabilidad y la exposición personal. Estos riesgos pueden ser demasiado grandes para compartir las historias de vida con colegas en la escuela propia. Pero los colegas confiables de otras escuelas, hasta quizá de ciertos cursos, quizás ofrezcan un medio más seguro para esta clase de reflexión.

Los cursos y las calificaciones avanzadas

Los cursos mismos pueden ser un gran estímulo para la reflexión personal. No toda reflexión necesita tener por base la escuela. En realidad, hemos observado que las reflexiones que más exigen a la inteligencia y más comprometen al corazón suelen requerir el tiempo y la seguridad de ambientes protegidos en los que indagar y cuestionar sean objetivos legítimos de la actividad docente (Oberg y Underwood, 1991). Los cursos externos pueden proporcionar ese clima. Es cierto que no todos lo hacen, y que muchos se reducen a la «caza de papelitos» que es el blanco de las burlas que los docentes dirigen a sus colegas con desmedida ambición de hacer carrera. Pero muchos cursos externos realmente invitan a una reflexión rigurosa que exige mucho de la persona. No son pocos los docentes que ya siguen

cursos externos: por ejemplo, hasta un tercio de los maestros de Ontario (Fullan, Connelly y Watson, 1990). Más docentes podrían seguirlos con provecho. En la transición hacia un desarrollo del docente más basado en la escuela, no se debería subestimar su valor.

3. Desarrolle la mentalidad de asumir riesgos

Sabemos que la innovación y la mejora se acompañan de ansiedad y estrés, especialmente en las primeras etapas de la renovación (Fullan, 1991). En otras palabras, cada vez que damos un paso hacia la mejora, asumimos riesgos. Por lo tanto, asumir riesgos es parcialmente una cuestión de voluntad. Los tres criterios generales para iniciar la práctica de aceptar riesgos son: ser selectivo (probar con una o dos cosas), probar en una escala pequeña, y asumir un riesgo positivo en lugar de negativo (orientarse hacia una visión positiva en lugar de negarse a hacer algo). Dos ejemplos congruentes con otros lineamientos son:

-Poner a prueba una nueva práctica. En el transcurso del año, los docentes se ven expuestos a innumerables nuevas prácticas con ocasión del desarrollo profesional. Algunas se pueden intentar en la propia escuela. Poner a prueba una nueva práctica es directamente riesgoso. Es algo nuevo para los alumnos así como para el maestro. Requiere habilidades, coordinación y familiaridad que no se adquieren instantáneamente Escoja una de esas nuevas prácticas que le atraiga, y pruébela en pequeña escala. Agregue una nueva práctica docente a su repertorio (Tanto mejor, como veremos más adelante, si lo hace al menos con otro docente, pero esto no es esencial)

-Dar el primer paso en la puesta en práctica de los otros lineamientos Por ejemplo, para contribuir a establecer culturas de trabajo en equipo (lineamiento 6), pida la ayuda o asistencia de otro colega, sobre todo de alguien con menos experiencia que usted; elogie a su director; ofrézcase como tutor; ofrezca ser observado en la enseñanza (u observar); y así sucesivamente

Está bien fracasar, siempre que le deje una enseñanza. Hunt dice que tener sentido del humor se relaciona íntimamente con sentirse cómodo en medio de los riesgos. La pregunta es «¿Puedo aceptar mis debilidades e imperfecciones con buen humor sin arruinar la posibilidad de desarrollarme más?» (pág. 126).

Una vez que aceptamos asumir riesgos, aprendemos más de nuestra nueva experiencia. El efecto acumulativo es un mayor repertorio de habilidades y la adquisición de una confianza profesión La aceptación de riesgos positivos selectivos acaso sea menos riesgosa de lo que creemos. En muchas circunstancias, esas acciones nos valdrán más aprecio y respeto. Aunque así no sea, ¿de quién es el problema? Escuche su voz interior.

4. Confíe tanto en los procesos como en la gente

Hay una relación recíproca entre el riesgo y la confianza (Giddens, 1990). En las sociedades primitivas, el riesgo se asociaba al peligro permanente, como las amenazas de las bestias salvajes, las incursiones de merodeadores, la hambruna y las inundaciones. La confianza

personal en la familia, los amigos y la comunidad permitía a las personas enfrentar esos riesgos comunes. El riesgo en las sociedades simples era algo que se debía reducir o evitar.
En las organizaciones y sociedades modernas, el riesgo y la confianza adquieren otras características. En las escuelas modernas, especialmente en las más grandes, el número de adultos puede ser tal que resulte imposible conocerlos bien a todos. El personal puede rotar con frecuencia, incluidos los líderes. La confianza en individuos ya no basta. Cuando individuos clave y líderes se trasladan, la dependencia exclusiva de la confianza personal puede ser causa de una inestabilidad general. Esta es la razón por la cual las escuelas innovadoras encabezadas por líderes carismáticos suelen recaer en la mediocridad cuando ellos se van.

Por lo tanto, en organizaciones modernas como lo son nuestras escuelas se requiere otra clase de confianza: la confianza en procesos. La confianza en el saber y los procesos ayuda a las organizaciones a elaborar y resolver problemas sobre una base continua en un medio donde los problemas y las exigencias nunca cesan y son cambiantes. Los procesos en los que debemos confiar son los que acrecientan al máximo el saber colectivo de la organización y mejoran su capacidad para resolver problemas. Incluyen la mejora de la comunicación, las decisiones compartidas, la creación de oportunidades para un aprendizaje en equipo, las redes que incluyen a medios externos, la experimentación con nuevas ideas y prácticas, el compromiso con una indagación permanente, etc. La confianza en las personas no ha dejado de ser importante, pero la confianza en el saber y los procesos la sustituye. La confianza en los procesos es abierta, riesgosa. Pero es esencial para aprender y mejorar.

Esto significa que en las escuelas modernas el riesgo se debe aceptar y no evitar. Aceptar riesgos promueve el aprendizaje, la adaptabilidad y la mejora. Ello requiera confianza, que se deberá extender más allá de los estrechos entendimientos interpersonales propios de las culturas del trabajo en equipo sobre las que nos hemos extendido. Tales entendimientos y culturas son importantes, sobre todo en escuelas y en equipos más pequeños. Pero las escuelas más grandes y más rápidamente cambiantes requieren docentes que depositen confianza también en los procesos y confíen provisionalmente en sus colegas, aun antes de conocerlos bien. Aquí no abogamos por un trabajo en equipo artificial, que sustituya la confianza organizacional por artificios administrativos Defendemos, en cambio, una confianza que se extienda más allá del conocimiento profundo de las relaciones interpersonales. Confianza en el proceso y orientación positiva hacia el riesgo: es preciso que los docentes las posean, tenemos que desarrollarlas en los docentes experimentados y utilizarlas como criterio para seleccionar a los nuevos docentes.

5. Aprecie a la persona total en el trabajo con otros.

La confianza en el proceso en muchos casos llevará a confiar en las personas Intentar comprender a las personas con quienes trabajamos es importante para construir estas relaciones. Apreciar a la persona total en nuestros colegas concierne, por definición, a los dos ámbitos de la vida, el profesional y el privado. En los estudios de casos de Nias y colaboradores (1989), vimos que «valorar a los individuos como personas» era un aspecto fundamental de las escuelas con trabajo en equipo. Interesarse por las circunstancias de vida del docente individual y tomarlas en cuenta resulta difícil porque es preciso equilibrar ese interés con el respeto por la vida privada. Las investigaciones sobre ciclos de vida, ciclos profesionales y factores de género en la docencia muestran que las circunstancias

personales de los docentes difieren y varían con el tiempo (Huberman, 1991; Sikes, 1985; Krupp, 1989). Sí no tenemos un trato adecuado con otras personas, aumentamos las posibilidades de conflictos, desavenencias y respuestas o estrategias desatinadas.

En el aspecto personal, seremos más sensibles a las circunstancias presentes y cambiantes de otros. Les mostraremos nuestro aprecio ofreciéndoles ayuda, manifestándoles nuestro reconocimiento y gratitud por tareas bien hechas, o por medio de nuestro cuidado personal y nuestro interés.

En el aspecto profesional, reconoceremos que existen muchas variantes legítimas de desarrollo docente. Para algunos, esto incluye participar en la reforma de toda la escuela, y en un liderazgo de distrito. Para otros, como indica tan claramente Huberman (1991), lo conveniente es que extiendan sus contactos a un grupo de colegas que trabajen en problemas similares, por lo general de distintas escuelas. Y sabemos que son indispensables criterios distintos para el docente que recién empieza y para el que está en la segunda mitad de su carrera. La cuestión es no aceptar el statu quo, sino que cada uno amplíe su repertorio de enseñanza y de oportunidades de aprendizaje docente de acuerdo con sus circunstancias de vida y profesionales.

6. Comprométase a trabajar con colegas

EVITE LAS FORMAS SUPERFICIALES E INÚTILES DE TRABAJO EN EQUIPO, Y DE TRABAJO EN EQUIPO AL SERVICIO DE FINES QUE CONSIDERA CUESTIONABLES, ABSTRACTOS O INJUSTIFICABLES

En el capítulo 3 dijimos que trabajar con otros es esencial para la reforma de la escuela y el desarrollo del individuo Un aspecto de este lineamiento es el de evitar las formas superficiales e inútiles de trabajo en equipo, y de trabajo en equipo al servicio de fines que usted considera cuestionables, abstractos o injustificables. Otro aspecto es el de ponerse a trabajar en serio en el desarrollo y la multiplicación de formas más sólidas de trabajo en equipo. Son innumerables los pasos concretos que hay para tomar: Planificar una unidad temática con un compañero de grado; comprometerse en la observación entre pares; trabajar con un colega en un perfeccionamiento ensayando una nueva práctica pedagógica promisoria en la materia que usted enseña; invitar al maestro de educación especial o al bibliotecario para planificar y ensayar algo nuevo en su clase; formar un pequeño grupo de estudio (o grupo de apoyo) con unos pocos colegas, etcétera

En el nivel más institucional, participe en alguno de los muchos nuevos proyectos de trabajo en equipo que se ensayan: sea mentor de maestros principiantes; ingrese en un proyecto de capacitación entre pares (véase Watson y Kilcher, 1990); intégrese a un equipo de mejora escolar; implemente técnicas nuevas de enseñanza junto con un grupo; forme parte de un proyecto de desarrollo curricular basado en el trabajo de equipos docentes, corresponda a convocatorias del director, el vicedirector o el docente líder. Los proyectos que gozan de auspicio institucional tienen la ventaja de la legitimidad y los recursos.

Hunt (en preparación) propone cuatro preguntas para realizar «la sinergia de compartir»: ¿Tengo tiempo y oportunidad para compartir? ¿Escucho al otro con provecho para ambos? ¿Expongo mis puntos de vista de un modo que deje espacio a su transformación y

aclaración? ¿Respeto la privacidad de los otros si no desean compartir?» (pág. 125). Compartir la competencia y no ocultar la propia vulnerabilidad puede enseñar el camino para que los otros acepten compartir.

El objetivo, que es preciso elaborar de manera explícita, es siempre: desarrollar y cultivar el profesionalismo interactivo y las culturas del trabajo en equipo. Esto significa dos cosas. **Primero**, los ejemplos individuales de trabajo en equipo que acabamos de recomendar no representan por sí los valores y normas de trabajo conjunto, de apertura o de búsqueda de mejoras continuas que son el reflejo de variados casos de trabajo en equipo y los generan. **Segundo,** y relacionado con lo anterior, hace falta mucho tiempo y un gran esfuerzo para desarrollar culturas de trabajo en equipo. Se lo consigue multiplicando el número de ejemplos de pequeña escala en los que participan cada vez más docentes dentro de las escuelas y entre ellas. Cuando sea algo natural para la gran mayoría de los docentes entrar y participar en intercambios y en acciones profesionales, sabremos que nos aproximamos a las culturas del trabajo en equipo.

7. Procure la variedad y evite la balcanización.

El lineamiento 7 es una especificación del lineamiento anterior. En el capítulo 3 analizamos el problema de la balcanización o las camarillas de docentes que se cierran sobre sí mismas. Por lo general, los vemos como a grupos de reaccionarios. Pero también los grupos de innovadores se segregan en subculturas. En algunos casos, esto sucede porque han sido deliberadamente excluidos por sus colegas. En otros, porque buscan la innovación de una manera que los distancia de otros docentes. La solución es tratar de conseguir cierta diversidad en la acción de los equipos y evitar convertirse en parte de un «club» exclusivo Intercambiar clases; cubrir un grado muy diferente en el tiempo de preparación; participar en proyectos y en redes de profesionales fuera de la escuela propia; iniciar y utilizar estudios académicos, y seguir cursos o talleres de liderazgo educativo para ser un docente líder más eficaz en la propia escuela son todos ejemplos de extensiones valiosas del trabajo en equipo.

En resumen, es importante ser sensible a la cultura de la escuela como un todo. Si es nuevo en una escuela, dese tiempo para aprender y apreciar la cultura vigente antes de cuestionarla. Esta regla también vale para los directores Si algunos en su escuela no parecen estar interesados en la mejora, ensaye algunas posibilidades antes de extraer conclusiones. También se debe tener en cuenta que toda una escuela —innovadora o tradicional- puede quedar balcanizada frente a otras escuelas y al sistema. Este es un problema particularmente serio cuando compromete a diferentes «etapas» o «niveles»: cuando las relaciones entre las escuelas primarias y secundarias son particularmente débiles. Muchas investigaciones prueban que los maestros de primaria y secundaria sostienen puntos de vista muy estereotipados los unos acerca de la práctica de los otros (Hargreaves 1986; Hargreaves y Earl, 1990). Como todos los estereotipos, estos se nutren de una combinación de emoción abundante e información escasa. Uno de sus efectos desafortunados es que en su ansiedad por preparar a los alumnos para los rigores y exigencias de la escuela secundaria los maestros de séptimo y de octavo grado en verdad los preparan para un mundo imaginario mucho más estricto que el de las verdaderas escuelas secundarias Es así como los docentes intermedios se muestran en muchos casos más estrictos, más tradicionales, y privilegian más los contenidos que los docentes de las escuelas secundarias.

¡Más que el pretendido modelo, llegan a ser ellos el dechado del profesor de escuela secundaria (Tye, 1985)
Por lo tanto, una cuestión clave para los docentes y sus escuelas es que necesitan reducir la balcanización entre las escuelas primarias y las secundarias por medio de reuniones conjuntas, visitas a las instituciones, “sistemas de padrinazgo” entre alumnos de primaria y secundaria, ferias de ciencias compartidas, jornadas especiales, designaciones cruzadas, adquisición de experiencia docente para distintos niveles en el curso de la propia carrera, etcétera.
La balcanización genera estereotipos. Los estereotipos fomentan el temor y la actitud defensiva. Por eso creemos que es necesario ligar los equipos de trabajo de cada escuela con redes de colaboración más amplias entre los docentes como profesionales.

8. Rede fina su rol hasta incluir responsabilidades fuera del aula

La reforma es sistémica. Las mejoras del aula dependen de las mejoras exteriores. El docente actual debe «asumir la responsabilidad por más del mínimo, por más de lo que ocurre dentro de las cuatro paredes del aula» (Barth, 1990, pág. 131). Esto significa varias cosas.

En primer lugar, cada docente tiene la obligación de contribuir a elevar la cantidad y la calidad de su interacción cotidiana con los otros docentes. Aunque se haga regularmente en pequeña escala, esto puede significar un gran cambio para los colegas y para uno mismo.
En segundo lugar, cada docente tiene la responsabilidad de tratar de comprender y mejorar la cultura de la escuela. Hemos estudiado el aspecto de las culturas de trabajo en equipo, y cuánto interés y atención requiere desarrollarlas y mantenerlas (capítulo 3). Cada docente debe interesarse en la salud de la escuela como organización. Esto no significa comprometerse obsesivamente en cada aspecto de la vida escolar, sino asumir cierta responsabilidad por el bienestar de los colegas y por la vida de la escuela en general.
En tercer lugar, cada docente es un líder. De acuerdo con las circunstancias de la vida y de la carrera, el rol de liderazgo en ciertos escenarios puede ser significaj0. jefe de una comisión curricular representante de la federación, tutor, etc. En otras ocasiones, será menos formal: organizar la sociabilidad del personal, ofrecer los materiales de un curso al que usted asiste, ayudar a los colegas a utilizar las computadoras, etc. Todos los maestros tienen una contribución de liderazgo para hacer más allá de su aula, y deben actuar en ese sentido.
En cuarto lugar, redefinir el rol del docente incluye la responsabilidad de enterarse de las políticas, y de los temas profesionales y de investigación en el contexto más amplio, estatal, nacional e internacional Esto no significa seguir una segunda carrera académica Se trata más bien de conectarse con la base de conocimiento para mejorar la enseñanza y las escuelas. Cuanto más enterado esté un docente de los temas profesionales y educativos, más productivo será para sus alumnos y para los otros docentes.

Finalmente, todos y cada uno de los docentes tienen la responsabilidad directa de contribuir a determinar la calidad de la próxima generación de sus colegas. Entre 1988 y 1998, al menos la mitad de la población docente será reemplazada. Por suerte, la calidad de los nuevos docentes es muy elevada en Ontario. Pero estos nuevos buenos docentes con habilidades y experiencias académicas todavía representan sólo una materia prima potencial.

Las condiciones de la enseñanza, sobre todo al comienzo, influyen y a veces determinan lo eficaz que puede llegar a ser un nuevo docente. Este docente singular a su vez afectará la calidad de las experiencias de aprendizaje de cientos de niños durante los próximos treinta años. Asegurarse de que esos nuevos docentes tengan en su carrera condiciones mejores, mucho mejores, es un objetivo por el cual vale la pena luchar. Todos los docentes pueden hacer su contribución: ofrecerse como asociados escolares sobre todo en programas innovadores de pre-servicio; ser tutores en programas de iniciación, y respaldar y elogiar a los colegas que asuman roles de asociado/tutor.
Si bien estas son formas específicas de apoyo, también debemos destacar que proliferan cuando todo el personal considera responsabilidad de toda la escuela dar la bienvenida y ayudar a los que recién se inician. Y cuando el trabajo en equipo caracterice a la cultura de toda la escuela, la ayuda brindada a los nuevos docentes no se considerará un favor ni algo extraordinario. Será parte de la cultura auspiciosa que conecta a todos los docentes como profesionales del aprendizaje. El profesionalismo interactivo parece ser en extremo importante al servicio de un mejor comienzo para los miles de nuevos maestros que van ingresando en la profesión.

En resumen, las condiciones del aula no mejorarán hasta que los maestros tomen medidas para mejorar las condiciones que rodean al aula.

9. Equilibre el trabajo con la vida

EQUILIBRAR EL TRABAJO CON LA VIDA ES UNA PROTECCIÓN IMPORTANTE CONTRA EL AGOTAMIENTO. ADEMÁS, PERMITE CONTAR CON MAESTROS MÁS INTERESANTES Y CON UNA ENSEÑANZA MÁS INTERESANTE.

Los compromisos más amplios son importantes. Trabajar con adultos es tan importante como trabajar con niños. Los docentes tienen responsabilidades tanto fuera del aula como dentro de ella. Esto significa trabajo, pero no necesariamente más trabajo. Las ideas y el saber que ofrezcan los colegas pueden ahorrar trabajo en lugar de crearlo. También se deben establecer prioridades. A veces, una breve lectura reflexiva es mejor opción que tres horas de actividad extra. Quizá convenga que deje a cargo de sus alumnos la pizarra de anuncios (menos que perfecta) en lugar de tomarla usted mismo (y entonces usar el tiempo que ahorra para trabajar con un colega).

El profesionalismo interactivo requiere tiempo y apoyo de los administradores Pero también requiera de los docentes un compromiso y una fijación de prioridades. Lo peor que podría pasar con nuestros lineamientos sería que los docentes consideraran su compromiso con el trabajo en equipo como una obligación sumada a las obligaciones que ya deben cumplir. Es importante evitar una sobrecarga aún mayor. (Abogamos por un profesionalismo interactivo, no hiperactivo.) Hay escuelas donde los maestros regularmente se quedan hasta las siete de la tarde y donde sus directores esperan esto. Pero estas escuelas no durarán mucho; tampoco durarán sus maestros. Los proyectos e iniciativas particulares requerirán un gran compromiso y entusiasmo. Pero los horarios prolongados, mantenidos durante largos períodos, sólo conducirán al agotamiento. Esto impone fijar prioridades, compartir responsabilidades y recibir buenas ideas de los colegas, etc. Los docentes deben tratar de establecer y mantener un equilibrio entre estas tareas. Los adictos al trabajo y los que quieren hacer carrera no siempre son los mejores docentes.

En el capítulo 2, vimos que las maestras suelen equilibrar su vida laboral con su vida personal y familiar con más eficacia que muchos de sus colegas varones. Otro ejemplo de la importancia de este equilibrio es el docente de arte, como se puede apreciar en el estudio de Bennett (1985) sobre más de ochenta docentes de arte titulares y aspirantes. Bennett comprobó que en su mayoría tenían poco interés en la promoción o en la administración; por ejemplo, en ser jefes de departamento o directores. De ningún modo eran «buscadores de ascensos» en el sentido convencional. Sus principales satisfacciones laborales y personales provenían de su arte, que les proporcionaba una carrera paralela u otra fuente de sentido y de valor exterior a la escuela. Pero esto no los hacía docentes ineficaces, descreídos o descontentos. Por el contrario, su desvinculación de la administración y de la competencia por la carrera los hacía mejores docentes, más cumplidores; podían concentrar sus energías en la calidad y eficacia de su relación con sus alumnos en el aula.

Evitar la administración no necesariamente implica confinarse en el aula. Como hemos visto, hay maneras más informales de comprometerse con los colegas. La carrera de los maestros de arte sirve de ejemplo para otros docentes. Destaca la importancia de desarrollar una vida e intereses así fuera como dentro de la escuela. Piense en sus intereses fuera de la escuela. ¿Los cultiva y los incorpora en su enseñanza? Si usted es un maestro de música, ¿toca un instrumento? Si es un especialista en lengua, ¿lee literatura de alta calidad o escribe? Como docente de ciencias sociales, ¿colecciona rocas o participa en excavaciones arqueológicas? Cuando se trata de elegir cursos de capacitación avanzada, ¿busca siempre los que enseñan mejor las ciencias naturales o las matemáticas en lugar de redescubrir el misterio y maravillarse con la ciencia o las matemáticas?
Equilibrar el trabajo con la vida es una protección importante contra el agotamiento. Además, permite contar con maestros más interesantes y con una enseñanza más interesante.

10. Estimule y apoye a los directores y otros administradores para desarrollar el profesionalismo interactivo

Es demasiado esperar que los directores y subdirectores transformen por sí mismos la cultura escolar. Un profesionalismo interactivo se ejerce en centenares de conductas cada semana. Ni una persona ni dos podrían hacerse responsables de desarrollar y mantener culturas sólidas de trabajo en equipo. Tampoco creemos que los docentes deban estar en una posición tan dependiente. Esta es la razón por la cual consideramos a todo docente como un líder. Sin una amplia participación e iniciativa, los educadores totales y las escuelas totales simplemente no evolucionarán.
No obstante, el director está en una posición estratégica para ayudar. Esto trae varias consecuencias para los docentes. **En primer lugar**, estos deben mantener elevadas expectativas sobre la capacidad de sus directores, subdirectores y otros administradores para modelar un profesionalismo interactivo; estar enterados sobre la investigación y la practica del desarrollo docente; fijar expectativas y facilitar el trabajo en equipo de los docentes; ser amables, corteses y solícitos con los colegas y elogiarlos cuando corresponde buscar nuevas ideas fuera de la escuela, y compartir sus prácticas con los colegas de otras escuelas y sistemas. Es así como los docentes deben impulsar a sus directores para que promuevan el trabajo en equipo presentando ideas o reuniéndose con otros administradores para discutir la situación de la escuela y lo que se debería hacer para promover el desarrollo docente.

En segundo lugar, es importante que los docentes no acepten de manera automática la falta aparente de interés de un administrador. También los directores son personas totales. Si la enseñanza es una profesión solitaria, la dirección no lo es menos. La falta de tiempo, la sobrecarga de responsabilidades la incertidumbre acerca de su rol en el liderazgo del cambio, el temor de parecer desinformado y la tensión de intentar equilibrar la vida profesional y la vida personal ponen al director en una situación difícil para responder a las expectativas. Falta de atención puede o no significar falta de interés. Por eso, los docentes deberían poner a prueba sus suposiciones más de una vez, y buscar maneras de comprometer al director para que respalde los intercambios docentes. Algunos directores serán reticentes por la sobrecarga de tareas, o se mostrarán ambivalentes hacia su nuevo rol de promotores del cambio, pero suponemos que la mayoría recibirá con beneplácito las iniciativas positivas nacidas del maestro individual o de grupos de maestros. Después de todo, esto los ayuda en su tarea, que podrán hacer más eficazmente.
En tercer lugar; cuando llega un nuevo director, ayúdelo a familiarizarse con la cultura existente, instrúyalo sobre la manera como se hacen las cosas, sobre todo en relación con el trabajo en equipo y las mejoras. Si un director trata de introducir cambios prematuros que son incompatibles con la cultura, generosamente póngalo al tanto. El subdirector puede estar en condiciones de ayudar en este aspecto. Y si el director insiste, a pesar de todos sus esfuerzos, en ser un lobo solitario, ajeno al personal y con un estilo de mando jerárquico, ¡recuerde que él probablemente se irá antes que usted! Tenga paciencia, y prepárese para el próximo cambio y las oportunidades que traiga.
En cuarto lugar, en estos días cada vez más directores y subdirectores se designan sobre la base de sus habilidades para liderear el desarrollo profesional y curricular. En muchas juntas escolares, esto representa una nueva masa crítica. Es crucial y oportuno que los docentes respondan y respalden a estos nuevos líderes. Si son tan buenos como parecen, no querrán imponer sus programas favoritos. Más bien tratarán de colaborar con los docentes para establecer nuevas culturas y prácticas de enseñanza. Los docentes que sigan los doce lineamientos expuestos en esta sección contribuirán a realizar importantes progresos por su colaboración estrecha con directores empeñados en el desarrollo docente.

En suma, los maestros deben encontrar variadas maneras de impulsar, respaldar y responder a los administradores escolares en la búsqueda de una mejora continua de la escuela.

11. con la mejora sostenida y con el aprendizaje permanente

La única característica distintiva de los mejores profesionales en cualquier especialidad es que luchan sin cesar por obtener mejores resultados y nunca dejan de aprender, de cualquier fuente que encuentren, para llegar a ser más eficaces. El docente como estudiante perpetuo es fundamental para nuestros lineamientos en particular y para este libro en general. Como declara Block (1987):

«Una de las maneras más rápidas de salir de un círculo burocrático es proponerse aprender todo lo que se pueda acerca de lo que se hace. El aprendizaje y el rendimiento están íntimamente relacionados; los individuos que muestran más alto rendimiento son los que aprenden más rápidamente» (pág. 86).

El mensaje para cada docente es mostrarse predispuesto a aprender y contribuir a que sus colegas lo hagan, corno si se tratara de un hábito de la vida cotidiana que se diera por sentado. Adquirir nuevas habilidades, ensayar prácticas, trabajar con otros sobre un proyecto de mejora, tomar cursos y asistir a talleres diseñados con actividades de seguimiento y evaluar y discutir los resultados figuran entre los muchos ejemplos existentes.

Los docentes también deben exigir de sus escuelas y distritos que les provean las oportunidades y los escenarios para aprender. Hart y Murphy (1990) compararon docentes promisorios o de capacidad elevada y cinco años o menos de docencia con docentes comunes y la misma cantidad de experiencia. Comprobaron que el grupo de docentes de capacidad elevada evaluaba las oportunidades de desarrollo profesional según el probable impacto que pudieran tener sobre la enseñanza y el aprendizaje, y eran más propensos a sentirse frustrados y a pensar en otra carrera si la situación no mejoraba. Querían producir un cambio, pero bajo la condición de que la escuela estuviera organizada para ello. Nuestro argumento es más radical. Los docentes deben moverse ellos mismos para crear los ambientes de aprendizaje profesional que necesitan. Los peores, no los mejores docentes se refugiarán en otra carrera.

EL DESARROLLO DEL DOCENTE Y EL DESARROLLO DEL ALUMNO ESTÁN EN RELACIÓN RECÍPROCA.

12. Supervise y fortalezca la conexión entre su desarrollo y el desarrollo del alumnado

En toda esta monografía, y en particular en nuestro análisis de la práctica reflexiva, vimos repetidas veces que el desarrollo docente y el desarrollo estudiantil se entrelazan. El desarrollo de los docentes y su adaptación del trabajo en equipo tendrán valor en definitiva si enseñan mejor a sus alumnos de una manera que los docentes mismos puedan comprobar. Como lo expresa Huberman (1990):

«La mayoría de los docentes obtiene más satisfacción profesional de recuperar a tres alumnos perezosos de bajo rendimiento al borde de la expulsión que de mejorar los rendimientos de las pruebas de aula en un medio de desviación estándar en seis meses» (pág. 29).No hay nada malo en mejorar los puntajes de las pruebas, pero los docentes que trabajan juntos e individualmente mirarán los cambios en la participación y el progreso de los alumnos.

El crecimiento profesional de los docentes al que nos referimos se relaciona íntimamente con la mejora visible de los establecimientos escolares para los alumnos Algunas escuelas -que enfrentan idénticos problemas con los mismos recursos- son mejores que otras (Mortimore et al.,1988). Una diferencia crucial es que las escuelas mejores prestan más atención a las experiencias y progresos de los alumnos, y tratan de verificar su calidad con una diversidad de medidas Estas escuelas más eficaces también trabajan más en equipo, pero son particularmente valiosas por su concentración explícita en el mejor aprendizaje de los alumnos.

En las escuelas eficaces, el docente colabora con sus colegas y con la administración y se preocupa por «evaluar lo importante» (Peters, 1987). Las formas de supervisión simples, directas y significativas llegan a ser una preocupación natural y regular de todos los docentes.

En el capítulo 3, vimos que el compromiso con el riesgo y la mejora creaba exigencias más elevadas de «eficacia» entre los docentes y, con estas, un mayor nivel de rendimiento del alumnado El desarrollo del alumnado surgía del desarrollo docente. En nuestro lineamiento 2, vimos que los docentes pueden recibir realimentaciones de los estudiantes de una manera mucho más sistemática por discusiones, evaluación formativa y compromiso en la innovación, y también con evaluaciones cualitativas y exámenes formales En este sentido, el desarrollo del alumno contribuye al desarrollo del maestro.
El desarrollo del docente y el desarrollo del alumno están en relación recíproca. Las escuelas que supervisan y promueven activamente la relación entre el bienestar y desarrollo del docente y del alumno descubren que uno y otro se benefician con un crecimiento simultáneo.

Lineamientos para el director

En esta monografía mencionamos con frecuencia la responsabilidad del docente en la mejora: la de conservar lo bueno y promover lo mejor. Por su presencia en el aula y su elevado número, los docentes son de hecho la clave del cambio. No hay mejora sin el docente. Hemos instado a los docentes a ser sensibles al cambio. Los hemos instado a introducir cambios por su cuenta. Y también a seguir adelante e insistir con el cambio en el ambiente más amplio de la escuela. Son vitales los esfuerzos individuales y colectivos de los docentes como iniciadores y promotores de la mejora. Pero donde el liderazgo y el ambiente escolar son hostiles de una manera notable y sistemática, sus esfuerzos tendrán un resultado escaso, efímero o inexistente, y pronto aprenderán a dejarlos de lado. Aquí es donde el rol del director parece decisivo.

En el capítulo 2, vimos que docentes deficientes son por lo general producto de escuelas deficientes. Las escuelas, señalamos, suelen tener los docentes que merecen. Los directores que controlan todas las decisiones, que coartan las iniciativas, que prefieren culpar antes que elogiar, que sólo ven problemas donde los otros ven posibilidades, son directores que generan docentes frustrados y desalentados. Puede no ser éticamente correcto que los docentes se den por vencidos y se retraigan frente a este negativismo o indiferencia de sus líderes, pero es humanamente comprensible, y será la respuesta de la mayoría.

Por eso es esencial el rol del director en dar sustento al profesionalismo interactivo y promoverlo. Esto incluirá ayudar a los docentes a comprender su propia situación y adquirir los conocimientos y medios para mejorar.

El libro Wliat's Worth Fighting For In The Principalship? [Los objetivos por los cuales vale la pena luchar en la dirección] ofrece una serie de lineamientos que no repetiré aquí. En cambio, nos basaremos en las ideas expuestas en la presente monografía en el nivel más básico, los doce lineamientos para el docente se aplica los directores con doble efecto. Como director, usted puede sustituir la palabra docente por director y aplicarse los mismos lineamientos En segundo lugar, también puede utilizar los lineamientos cuando trabaja con

docentes. La cuestión operativa es hallar la manera de estimular y ayudar a los docentes de su escuela a tomar y poner en práctica aquellos doce lineamientos.
Al margen de eso, sugerimos ocho lineamientos para motivar las acciones necesarias. Como los anteriores, estos representan más una orientación que una norma. Los directores escoger una combinación de acciones apropiadas a las circunstancias en que se encuentran Los ocho lineamientos son:

1. Comprender la cultura
2. Valorar a sus docentes: promover su crecimiento profesional
3. Ser amplio con lo que se valora.
4. Comunicar lo que se valora.
5. Promover la colaboración, no el reclutamiento.
6. Proponer alternativas, no dar órdenes.
7. Utilizar los recursos burocráticos para facilitar no para obstaculizar
8. Conectarse con el medio externo.

LOS NOMBRAMIENTOS DE CORTO PLAZO, MUY FRECUENTES EN LO QUE CONCIERNE A LOS SUBDIRECTORES PUEDEN SUMAR PRESIONES SOBRE LOS LÍDERES PARA PRODUCIR CAMBIOS RÁPIDOS Y DEMOSTRAR CUALIDADES DE LIDERAZGO VISIBLES DE UNA MANERA QUE DEJE POCA OPORTUNIDAD DE COMPRENDER Y APRECIAR LA CULTURA ESCOLAR EXISTENTE.

1. Comprenda la cultura de su escuela

Para mejor o para peor, la cultura es una fuerza poderosa. Señalan Deal y Peterson (1987, pág. 12): «Tratar de adaptarla, cambiarla o combatirla puede tener graves repercusiones». Y citan varios ejemplos de errores bien intencionados, incluido el siguiente:

«Poco después llegó un director, y decidió que un homenaje a los “mejores” maestros ilustraría lo que la escuela valoraba y ofrecería modelos de rol para la emulación de sus colegas. El día señalado, el director esperó solo en una sala rebosante de refrescos y decorada con estandartes. Todos los maestros habían boicoteado el evento. Su homenaje había fracasado porque infringía los valores y tradiciones de la escuela».

Deal y Peterson sugieren a los directores empezar por preguntar: «Cuál es la cultura de la escuela, sus valores, tradiciones, supuestos, creencias y métodos?».

Muchos directores recién designados, movidos por el entusiasmo del liderazgo y sus visiones de futuro, quizás estén demasiado ansiosos por iniciar el cambio. Algunos lo iniciarán por insensibles, sin comprender que aun los más pequeños cambios pueden transgredir elementos sagrados de la cultura escolar. Por ejemplo, Connelly y Clandinin (1988) observan que temas y proyectos bien intencionados que el director propone acaso se crucen con ritmos estacionales y rituales arraigados y muy apreciados, como los de Navidad o la víspera de Todos los Santos (Halloween), con los que los docentes mantienen un profundo compromiso. Otros directores promoverán un cambio rápido y prematuro con intención más desafiante y aun intimidatoria. Hasta pueden creer que actúan por mandato de un inspector para «dar vuelta la escuela». Los nombramientos por un corto plazo, comunes en lo que

concierne a los subdirectores, pueden sumar presiones sobre los líderes para producir cambios rápidos y demostrar cualidades de liderazgo visibles de un modo que deje poca oportunidad de comprender y apreciar la cultura escolar existente.

Por consiguiente, nuestro primer lineamiento se enuncia con facilidad, pero no es fácil seguirlo. **¡Comprenda a la escuela y su cultura antes de cambiarla**! Privilegie el sentido sobre la gestión. Tómese tiempo. Sea paciente. Absténgase de una desaprobación prematura antes que pueda juzgar imparcialmente La tradición es tan importante como el cambio (Louden, 1991). La mejora vale más que el cambio. Y supone conservar lo bueno. Para conservar lo bueno, hace falta una profunda comprensión. Comprender la cultura no es un proceso pasivo. Nias y sus colaboradores (1989) sostienen que tomar nota es el núcleo de ese proceso. Un tomar nota que puede y debe ser muy activo. Requiere mucha observación salir de la dirección, recorrer la escuela o lo que Peters (1987) llama una **gestión itinerante.** Este activo tomar nota también exige escuchar y hablar mucho para averiguar lo que hacen los docentes, aquello que valoran, sus satisfacciones e insatisfacciones, sus motivos de orgullo y de interés. Deal y Peterson proponen a los directores, en el momento de «leer la cultura», plantearse preguntas como «Quién es el más influyente?», «,Qué dicen las personas cuando se les pide su parecer sobre la escuela?», «,A qué aspiran, cuáles son sus objetivos o sus sueños incumplidos?».

Tomar nota y comprender de una manera activa es esencial para convertirse en un líder eficaz en la cultura de la escuela. Además, brinda oportunidades naturales para que los directores expresen lo que valoran y lo que pueden aportar a la cultura sin imponer sus puntos de vista como edictos amenazadores. Esto nos lleva a nuestro siguiente lineamiento.

ES FUNDAMENTAL APRECIAR AL MAESTRO COMO A UNA PERSONA TOTAL Y NO COMO UN MERO MANOJO DE COMPETENCIAS O CARENCIAS.

2. Valore a sus docentes: promueva su crecimiento profesional

En el capítulo 2 vimos, en el trabajo de Huberman y otros, que es fácil y es común que muchos docentes con experiencia sean desacreditados y desvalorizados por sus directores y colegas. Si se hace sentir a estos docentes que están excluidos, si no se busca ni valora su sabiduría y su pericia, y si se miran con desdén sus estilos y estrategias de enseñanza, por desactualizados y no vigentes, es comprensible que se desilusionen y ofrezcan resistencia al cambio. Una escuela puede tener uno o dos maestros malos, y por lo general el problema se limita a ellos individualmente. Pero si los malos son muchos, el problema es de liderazgo.

Un verdadero desafío para el director es descubrir algo para valorar en todos los docentes de su escuela. Aun los maestros deficientes o mediocres tienen su lado bueno que puede dar asidero al elogio y a elevar su autoestima. Los buenos maestros hacen con sus alumnos esto mismo que los directores deberían hacer con ellos. Para el presente lineamiento, es fundamental apreciar al maestro como a una persona total y no como un mero manojo de competencias o carencias. Desarrollar esta apreciación, junto con el conocimiento activo, la observación y la comunicación, es fundamental para la dirección. Para valorar al maestro, uno debe conocerlo a fin de descubrir sus cualidades valiosas.

Este conocimiento, que se adquiere de manera informal con la observación y la conversación, y más formalmente con la evaluación y la supervisión, ofrecerá un trampolín para el crecimiento profesional. Conocer al maestro ayuda a ver sus necesidades y el auxilio, las experiencias y las oportunidades que serían apropiados. Lo peor que se puede hacer es calificar de inútiles a docentes que parecen mediocres o deficientes, y buscar en cambio soluciones administrativas fáciles con su transferencia o su retiro. Una vez marginados, no es difícil excluirlos por completo. Trate de hacer lo más difícil, lo más correcto, lo más ético, y trate de recupera esos maestros.

UNA ESCUELA PUEDE TENER UNO O DOS MAESTROS MALOS, Y POR LO GENERAL EL PROBLEMA SE LIMITA A ELLOS INDIVIDUALMENTE. PERO SI LOS MALOS SON MUCHOS, EL PROBLEMA ES DE LIDERAZGO.

3. Sea amplio con lo que usted valora

En el capítulo 2, dijimos que valorar a los maestros no es sólo el fruto de un espíritu generoso. También exige amplitud de visión en lo educativo. Objetivos limitados o compromisos singulares con programas específicos como el lenguaje total o la matemática manipulativa tienen un efecto más excluyente que incluyente. Por ejemplo, si los directores exigen una conversión completa a los centros de aprendizaje los docentes que practican otros enfoques y tienen experiencia en estos resultar descalificados y se los juzgará incompetentes. Reconocer el valor que conservan muchos enfoques más antiguos, admitir que son apropiados en ciertos escenarios y propiciar su combinación e integración con las nuevas estrategias contribuirá a que los docentes experimentados se interesen por la mejora y participen en ella. Todo lo contrario ocurrirá si el director abraza determinado enfoque con ánimo combatiente.

Ser amplio con lo que usted valora importa si está dispuesto a reconocer el valor genuino de su personal. Pero esto no significa valorar todo o no tener preferencias valorativas No se permitirá que se mantenga una práctica injustificable. Es indefendible una enseñanza que haga daño sistemático a los niños o no obtenga mejoras. Al mismo tiempo, es preciso guardarse de una crítica rápida ante la omisión de obrar conforme a programas que son prioritarios, como el aprendizaje cooperativo. La investigación sobre estrategias educativas respalda este punto de vista. Un repertorio amplio de estrategias, aplicadas con flexibilidad y tacto, es más eficaz que el compromiso con determinado enfoque (Hargreaves y Earl, 1990).

Es más productivo valorar a los maestros que constantemente procuran ampliar sus repertorios y buscan oportunidades para aprender de sus colegas que adherir a un programa o método determinado. Se trata de una valoración de amplias miras, pero bien definida y tal que promueve un trato donde sus docentes se incluyen en lugar de resultar excluidos.

Ser amplio con lo que usted valora es uno de los pasos más importantes que puede dar para promover el desarrollo profesional de todos sus docentes, en oposición al crecimiento de unos pocos innovadores escogidos.

4. Comunique lo que usted valora

Dijimos que es importante que usted valore a sus docentes y que, para ello, tiene que conocerlos lo suficiente. Además, destacamos la importancia de ser amplio con lo que usted valora para que el elogio y el reconocimiento no sean impropiamente escasos y los docentes puedan demostrar sus méritos de diferentes maneras. Pero también es importante que comunique y demuestre lo que usted valora, y lo exprese en su liderazgo.

El mejor modo de conseguir esto no está dado por enunciados anticipatorios de una política y una intención, que sin embargo pueden ser una contribución importante cuando la escuela desarrolla su misión conjunta (como veremos en el lineamiento 7). En las primeras etapas de una dirección, en efecto, la comunicación y demostración de lo que usted valorase transmite mejor por la conducta y el ejemplo, por lo que usted hace y por su modo de ser cotidiano. Esto conviene, incluso en el período en que usted aprende a conocer la cultura de la escuela, para que los docentes perciban poco a poco lo que es importante para usted, el núcleo de sus valores. Demostrar lo que usted valora sigue siendo importante sea que usted refuerce esa cultura o la cambie junto con su personal. Como veremos, este proceso de formulación y reformulación cultural debe ser democrático, pero usted ha sido designado líder de la escuela y en consecuencia tiene que dar a conocer en qué consiste su aporte. Es cierto que el director debe abstenerse de encerrar a la escuela en una visión personal, pero no debe ocultar las ideas que trae.

¿Qué conductas y ejemplos demostrarán mejor sus valores como director? Deal y Kennedy (1982) proponen reforzar y desarrollar los valores y normas básicas de la escuela con el ejemplo, la enseñanza y la atención; con la observancia de ceremonias, rituales y tradiciones; con la narración de historias y la consagración de héroes y heroínas, y con el uso de la red informal.Nias et al. (1989) y Leithwood y Jantzi (1990) también aconsejan usar símbolos y rituales para expresar valores culturales. Esto es especialmente importante cuando se evalúan el trabajo en equipo y el aprendizaje permanente. Conductas convenientes para ello son exaltar los aportes al éxito del personal y de los alumnos, en ceremonias públicas y en reuniones de personal; escribir notas privadas al personal para expresar su agradecimiento por esfuerzos especiales; alentar y respaldar a los docentes para que compartan unos con otros sus experiencias; participar en celebraciones informales; revelar algo personal; pedir ayuda cuando sea apropiado; y mostrar que uno es vulnerable, no invencible.

En síntesis, el director como símbolo de trabajo en equipo es uno de los factores clave para formular y reformular la cultura escolar. Lo que él o ella haga, lo que aprecie, lo que suscite su atención, o lo que hable o escriba: todo importa. Todo esto exige esfuerzo, laboriosidad y cautela. Pero lo que recomendamos no se reduce a una lista de estrategias y técnicas que se pudieran aprender y aplicar en forma directa. Más bien, se trata de conductas expresivas de los valores clave. Sin duda que requiere esfuerzo hacer las cosas que hemos descrito, pero lo importante es ser auténtico. Los sentimientos importan tanto como el intelecto. Si el corazón está preocupado por el control estricto, no habrá trabajo intelectual, no existirán conductas y técnicas aprendidas que lo neutralicen. Lo mostrarán más manipulador, no más participativo. Por lo tanto, al comunicar lo que valora, usted también, como los docentes, debe escuchar su voz interior y considerar la sinceridad de lo que intenta. De lo contrario, sus conductas supuestamente simbólicas parecerán falsas y artificiales, lo cual nos lleva a nuestro siguiente lineamiento.

LOS DIRECTORES NO TIENEN EL MONOPOLIO DE L SABIDURÍA.

5. Promueva la colaboración, no el reclutamiento

El director tiene un papel crucial en la formación y el desarrollo de la cultura de la escuela. Ya analizamos la importancia de la conducta del propio director, que ofrece un modelo de lo valioso. Una considerable bibliografía, casi toda ella popular, presenta al líder como un formador de la cultura, y esboza estrategias específicas para llevar a cabo ese rol. Ahora bien, deseamos cuestionar algunos aspectos de esa bibliografía. Creemos que asimila en demasía las normas actuales de lo que constituye la dirección; normas que, por más que hagan concesiones a la participación y el compromiso, siguen concibiendo la dirección en términos fundamentalmente jerárquicos.

Nuestro principal desacuerdo es con el lugar que se asigna a la visión en el desarrollo de la cultura escolar. No discutimos la importancia de la visión, de la intención compartida ni de la orientación para el personal de una escuela. Tampoco objetamos que a veces es preciso cambiar o aclarar esas visiones. En todo caso, la pregunta crucial es «,De quién es esta visión?». Para algunos autores, la contribución del director al desarrollo de la cultura escolar se concreta en una manipulación de la cultura y de sus docentes, para que se amolden a su propia visión. Por ejemplo, Deal y Peterson (1987, pág. 14) sugieren a los directores, después que han llegado a comprender la cultura de su escuela, que se pregunten:

«Si están de acuerdo con mi concepto de una "buena escuela", ¿qué puedo hacer para consolidar o fortalecer las pautas existentes? Si mi visión está en desacuerdo con la tendencia, los valores y las maneras de actuar vigentes, ¿qué puedo hacer para cambiar o formar esa cultura?». Para Deal y Peterson, esto es parte de la solución al desafío del liderazgo escolar. Para nosotros, es parte del problema.

«Mi visión», «mis maestros», «mi escuela» son afirmaciones de propiedad y actitudes que sugieren una apropiación de la escuela más personal que colectiva, más impuesta que ganada, y más jerárquica que democrática. Con visiones tan singulares como esta, los maestros pronto aprenden a silenciar su voz. No la llegan a expresar. La administración se convierte en manipulación. La colaboración se convierte en reclutamiento. Y lo peor de todo: tener docentes que acatan la visión del director reduce al mínimo las posibilidades de aprendizaje del director. Esto no le permitirá ver, llegado el caso, que su visión tiene aspectos erróneos y que las visiones de algunos maestros pueden ser tan válidas o más que las de él. Construir una visión lleva por una calle de doble circulación, donde los directores aprenden de los demás tanto como contribuyen al aprendizaje de estos (Bolman y Deal, 1990; Louis y Miles, 1990).

Esto no significa que las visiones de los directores carezcan de importancia. La calidad y claridad de sus visiones acaso los calificó para el liderazgo. Los directores no tienen el monopolio de la sabiduría. Tampoco pueden ser inmunes al cuestionamiento, a la inquisición y a la reflexión profunda que propusimos para los docentes. Por lo tanto, las visiones de los directores deben ser provisionales, abiertas al cambio. Se integrarán al conjunto de los

trabajos en equipo. La calidad y riqueza de los puntos de vista del director les confieren autoridad: no deben esta autoridad a la circunstancia de ser los puntos de vista del director.

En última instancia —y lo hemos reiterado en todo este libro—, la responsabilidad por el desarrollo de la visión es colectiva, no individual. El trabajo en equipo llevará a crear juntos esta visión, no a acatar la del director. Todos los participantes iluminarán la misión y las intenciones de la escuela. La expresión de voces diferentes quizá produzca un conflicto inicial, que será preciso considerar y elaborar. Esto corresponde al proceso de formación de equipos.

Compartir el liderazgo y promover el desarrollo profesional es más profundo y más complejo de lo que se suele creer. Un liderazgo compartido no se reduce a participar en un grupo escolar encargado de tomar decisiones, ni consiste en que los docentes compartan todas las decisiones. El desarrollo profesional no es la simple cuestión de invitar a los docentes a comprometerse en una serie de actividades de capacitación. El liderazgo compartido y el acceso a los recursos están íntimamente relacionados por su naturaleza. Las oportunidades de liderazgo sin recursos son invalidantes. La disponibilidad de recursos, especialmente los recursos de colaboración humana, alienta las iniciativas y el liderazgo. Todos los estudios que vinculan la conducta del director a la mejora escolar lo han demostrado.
Louis y Miles (1990, págs. 232-6) sugieren cinco «estrategias para el compromiso»:

-participación en el poder;
-recompensas al personal;
-apertura, inclusividad,
-ampliación de los roles de liderazgo;
-paciencia.

El director propenderá a compartir el control, a mostrar vulnerabilidad y a buscar maneras de interesar al reticente o al Opositor (esto concierne a la apertura y a la inclusividad) en lugar de incluir sólo a los pocos adeptos. Por ejemplo, si se va a cambiar toda la cultura de la escuela, será necesario extender las responsabilidades de liderazgo más allá de los jefes de división. El director eficaz tiene en cuenta a la persona total, y en consecuencia sabe que un liderazgo puede adoptar formas y niveles de magnitud muy diferentes. Establecidos los enlaces correctos, la liberación de energía puede ser enorme Como lo expresa Barth (1990): «el momento de mayor aprendizaje para cualquiera de nosotros es aquel en que nos vemos responsables de un problema que tratamos desesperadamente de resolver» (pág. 136). El mensaje es estimular, buscar y celebrar los ejemplos de liderazgo docente.

El director eficaz nunca deja de fomentar el trabajo en equipo. Mortimore y sus colegas (1988) descubrieron que el compromiso del jefe de suplentes o del subdirector (y del personal mismo) en las decisiones era una característica de las escuelas más eficaces en su muestra. El director es un modelo de rol para el trabajo en equipo dentro y fuera de la escuela. Es interesante y es paradójico: los directores que comparten la autoridad y establecen condiciones propicias para la delegación, incrementan de hecho su influencia sobre las actividades de la escuela al mismo tiempo que trabajan con el personal en la producción de mejoras.

El desarrollo y el aprendizaje docentes han sido temas que presidieron toda esta monografía. Por eso, el director, que es un animal micro político en el equipo de conducción, que trabaja de una manera activa para conseguir recursos y oportunidades relacionados con el aprendizaje o el desarrollo profesional docente, puede hacer un aporte enorme a las culturas del trabajo en equipo (Smith y Andrews, 1989). A veces esto significa dinero, equipos o materiales, pero también incluye tiempo, acceso a otras ideas y prácticas, y oportunidad para recibir y prestar ayuda. Como señalan Louis y Miles, adquirir recursos relacionados con el contenido (equipos, materiales) demanda recursos adicionales (tiempo, asistencia) para su empleo eficaz (pág. 260).

Digamos una vez más que cada lineamiento no se debe tomar literalmente ni aislado. Lo que importa es guiarse por la totalidad de los lineamientos. En este caso, por ejemplo, no se trata de una expansión cuantitativa que «arrebate» los recursos y las oportunidades de aprendizaje que hacen falta. Además de recursos «frescos», los directores y el personal también pueden «reacondicionar» recursos existentes (por ejemplo, alterar los horarios para hacer posible que los docentes se reúnan). El éxito engendra éxito. El hecho de generar recursos nuevos crea oportunidades para adquirir más.

La selectividad con respecto a ciertas variedades de desarrollo profesional interesa también para evitar un trabajo en equipo artificial y otras experiencias inconexas de desarrollo profesional. Mortimore et al. (1988) comprobaron que las escuelas eran menos eficaces cuando los directores proponían y permitían a los docentes asistir a una serie indiscriminada de talleres y cursos de capacitación en servicio. En cambio, en las escuelas donde se alentaba a los maestros a participar en programas de capacitación selectivos, «justificados», se comprobaba un efecto positivo sobre el progreso del alumnado y el desarrollo docente (pág. 224).

En suma, liderazgo compartido no equivale a soltar las riendas del poder y hacerse a un lado. Pero tampoco a valerse del trabajo en equipo para imponer puntos de vista personales.

Como un líder entre líderes, o el primero entre los pares, el director se empeñará en promover la participación y el aprendizaje en tantas partes de la escuela corno pueda. El director también es un profesional interactivo, y tanto aprende como liderea por medio del trabajo en equipo.

Si hay una visión justificable que se aplique a nuestro argumentos es la de modalidades de trabajo conjunto y de compromiso con un aprendizaje y una mejora que nunca cesan. La visiones sustantivas del lenguaje total, del aprendizaje activo o de la orientación académica son discutibles, y sobre ellas el director no deberá tener prerrogativa alguna especial, sino que su adopción concierne al equipo docente como tal. En cambio, las visiones sobre procesos, sobre la colaboración interna en las escuelas, son decisivas para una mejora continua. Esas visiones sobre trabajo en equipo, ayuda, aprendizaje permanente, aceptación de riesgo, confianza en los procesos, etc., son centrales para nuestra posición. Es legítimo y hasta es esencial que los directores sustenten esas visiones genéricas que estas ocupen su corazón y su cabeza, y que las pongan en práctica con sus acciones y sus palabras. El compromiso real y no cosmético con un trabajo en equipo y un liderazgo compartido es un objetivo por el que vale la pena luchar.

EL TRABAJO EN EQUIPO LLEVARÁ A CREAR JUNTOS ESTA VISIÓN, NO A ACATAR LA DEL DIRECTOR…LA EXPRESIÓN DE VOCES DIFERENTES QUIZÁ PRODUZCA UN CONFLICTO INICIAL, QUE SERÁ PRECISO CONSIDERAR Y ELABORAR. ESTO CORRESPONDE AL PROCESO DE FORMACIÓN DE EQUIPOS.

6. Proponga alternativas no dé órdenes

Incluso el compromiso con el trabajo en equipo se tiene que ejercer de una manera flexible y responsable En el capítulo 3, mencionamos las diversas formas que puede asumir el trabajo en equipo. Para los administradores el trabajo en equipo de los docentes es muy promisorio pero también encierra peligros. Indicaremos aquí dos de estos, sobre la base de nuestros análisis anteriores del trabajo en equipo artificial.

En primer lugar, está el peligro de suponer que el trabajo en equipo presenta una sola forma que los docentes estarían obligados a adoptar. La capacitación obligatoria entre pares, la enseñanza en equipo compulsiva, la inevitable planificación conjunta: son medidas tan inflexibles y torpes que se deben evitar. Ellas pasan por alto que el trabajo en equipo puede adoptar diversas formas. Prescriben técnicas acotadas que pueden ser contraproducentes para algunas personas o ciertos contextos, y hacen que las personas pierdan de vista el principio más amplio del trabajo en equipo que las originó y que en sí mismo recibiría la aprobación de todos. Es así como lesionan el juicio autorizado del docente, que forma el núcleo de un profesionalismo interactivo. Las modalidades obligatorias de trabajo en equipo no son fecundas sino que desaniman.

Por consiguiente, abogamos por proponer alternativas y no dar órdenes. No imponga a sus docentes un enfoque particular. Desarrolle el conocimiento del principio general de trabajo en equipo, el compromiso con él y la experiencia de él. Documente, muestre ejemplos, y quizás organice talleres sobre el conjunto de prácticas de trabajo en equipo disponibles.

Comprométase con el principio, pero faculte a los docentes para seleccionar de un amplio conjunto de prácticas las que más les convengan. Siga alentando las experiencias compartidas y el aprendizaje permanente, para que el conocimiento y la experiencia de esas diferentes prácticas crezcan con el tiempo.

El compromiso con el trabajo en equipo es importante. Pero aquí surge un segundo peligro del que debemos prevenirnos. Una y otra vez destacamos la necesidad de mantener un equilibrio precario entre trabajo en equipo e individualidad. Dijimos que la individualidad y el trabajo solitario se tienen que respetar en el caso de los docentes. Lo que hacen los directores también puede tener consecuencias importantes para la individualidad del docente. Aunque el compromiso con el trabajo en equipo es importante, la adhesión exagerada o la compulsión pueden ser perjudiciales Es esencial aumentar el compromiso con el trabajo en equipo y lograr que la mayoría de los docentes lo ensayen bajo algún aspecto. Pero buscar un porcentaje de adopción del cien por ciento es indeseable y poco práctico. Apreciar al educador total significa reconocer que la mayoría de los docentes planificarán o enseñarán algunas cosas mejor solos que juntos. La modalidad solitaria tiene su espacio. El pensamiento colectivo tiene sus peligros.

Habrá docentes que, a pesar de las invitaciones, todavía querrán trabajar solos. Donde esos docentes son flojos o incompetentes, su negativa a trabajar con otros y a aprender de otros se puede considerar legítimamente justificativa de una sanción disciplinaria o una destitución.

Pero no todos los docentes individualistas son malos. Algunos son eficaces, incluso excelentes profesionales en el aula. Pueden ser excéntricos, caprichosos, acaso sean difíciles como colegas pero, a pesar de eso, son competentes en su aula. Cuando, después de todas las invitaciones estos docentes quieren seguir solitarios, no se les debe estorbar. No hay que castigar su excelencia idiosincrásica con el pretexto de que deben someterse a la norma del trabajo en equipo. Si usted lo hace, sólo conseguirá que sean peores docentes.

Así, el compromiso con el trabajo en equipo es un objetivo por el cual vale la pena luchar, pero no armados de una inflexibilidad administrativa e ideológica Encima de todo, incluso del trabajo en equipo, está el respeto por la libertad del docente, siempre que esto no perjudique a los alumnos. Por esa razón, las alternativas deben prevalecer sobre las órdenes.

7. Utilice los recursos burocráticos para facilitar, no para obstaculizar

Se suele ver en la burocracia un obstáculo para el cambio: «No puede hacerlo a causa de los horarios!», «La Junta no se lo permitirá!», «Los padres se opondrán!». He ahí los obstáculos que la burocracia puede poner a nuestros esfuerzos de mejora ¡si lo permitimos! La burocracia también puede dificultar las cosas si convertimos los sólidos principios del trabajo en equipo y la mejora en sistemas inflexibles de control burocrático. Por ejemplo, gran parte del éxito de los Centros Docentes declinó cuando se los quitaron a los docentes y en cambio los administraron las burocracias de las juntas escolares. Este es el problema de trabajo en equipo artificial, de la burocracia como limitación.

Aun así, los recursos burocráticos no son necesariamente dañinos. También se pueden usar para facilitar y apoyar nuestros esfuerzos de mejora. Se pueden poner al servicio de las culturas del trabajo en equipo para contribuir a institucionalizar nuevas estructuras organizacionales favorables a la mejora sostenida. Los directores ya tienen a su disposición una cantidad de recursos administrativos. Muchos no consiguen incorporarlos a una estrategia general. Pero los directores más eficaces orientados al trabajo en equipo los utilizan y construyen sobre la base de los procedimientos burocráticos existentes.

Los siguientes cinco mecanismos están entre los más utilizados por esos directores:

-los subsidios que han sido fijados por el Estado y la política oficial;
-la organización, la planificación y la programación escolar;
-las estructuras para tomar decisiones;
-los procedimientos para tomar personal;
-la evaluación.

Con referencia a la política oficial, Little (1987) observa que «los directores y otras personas que ocupan posiciones influyentes promueven el trabajo en equipo declarando que valoran los esfuerzos de los equipos y exponen con cierto detalle sus puntos de vista sobre lo que esto significa» (pág. 508). Esto se relaciona en parte con el liderazgo simbólico (lineamiento 1), pero aquí aparece bajo la forma de declaraciones políticas —ampliamente aprobadas por

el personal que manifiestan de una manera explícita que el trabajo conjunto es de la más elevada prioridad para el desarrollo de docentes y alumnos Estas políticas reflejan y reiteran «lo que nosotros defendemos» y «la manera en que trabajamos aquí».

La organización de la escuela ofrece muchas oportunidades para inhibir o expandir el trabajo en equipo. La investigación sobre las culturas escolares del trabajo en equipo nos da noticia de que en el desarrollo y mantenimiento de estas culturas los directores eficaces utilizan con ese propósito la planificación y la fijación de horarios (Hargreaves y Wignafl, 1989; Hargreaves en prensa; Leithwood y Jantzi, 1990). Con ese fin reservan un tiempo para la planificación en equipo durante la jornada laboral, y establecen los horarios de los alumnos para permitir que los docentes trabajen juntos; es así como inscriben la mejora escolar en el primer término de la agenda de reuniones Ceder tiempo propio para cubrir clases de los docentes, utilizar el tiempo de preparación para incrementar el contacto entre estos, facilitar los tiempos de la planificación común y buscar maneras imaginativas de modificar los horarios para promover el trabajo en equipo son todos ejemplos constructivos de alterar la organización de la escuela para buscar la colaboración.

En algunos casos, donde las estructuras existentes impiden casi el trabajo en equipo, quizá se impongan soluciones muy radicales Un ejemplo de esto en el nivel secundario es la propuesta de abolir las divisiones y los departamentos por asignatura en el noveno año a fin de instituir grupos más reducidos de docentes que trabajen con los estudiantes en unidades integradas de estudio. Un objetivo de esta reestructuración es promover los equipos de trabajo cruzados entre asignaturas y reducir la balcanización departamental entre los docentes de las escuelas secundarias (Hargreaves y Earl, 1990). Otro ejemplo de reestructuración productiva es la creación de nuevos roles, como el de entrenador de sus pares, el de los docentes tutores, el de los encargados de recursos, el de los líderes curriculares, el de los jefes de división, etcétera.
También es posible aprovechar las estructuras y los procedimientos para tomar decisiones, sobre todo los que se relacionan con el trabajo en equipo y la mejora sostenida. Un ejemplo son los equipos formados para la mejora escolar. Si, como en la mayoría de los casos sucede, el distrito exige a la escuela que elabore un plan de mejora o de crecimiento, ¿por qué no utilizar esto como una oportunidad para poner en práctica los lineamientos que esta monografía ha propuesto para el docente y el director?

La selección e incorporación del personal puede ser otra estrategia potente. Leithwood y Jantzi (1990) señalan que los directores eficaces entrevistados en su estudio utilizaban procedimientos de incorporación de personal para lograr mejoras «y seleccionaban al nuevo personal sobre la base de las prioridades de mejora y la disposición a colaborar, y hacían participar al personal en las decisiones de contratación» (pág. 25). Ahora bien, queremos señalar de una manera expresa que, si los docentes tienen que asumir responsabilidades más allá de su aula, también los directores deben aceptar responsabilidades más allá de su escuela. Convocar agresivamente a los docentes de otras escuelas mientras se transfiere a los menos eficaces adondequiera que los acepten es, en definitiva, contraproducente; esto, por dos razones.

En primer lugar, lo que se va de un sitio vuelve de otro! Finalmente a usted también le tocará recibir a los maestros descartados de otras escuelas. Es así como una selección agresiva sólo tendrá un éxito temporario En segundo lugar, si bien la selección agresiva puede crear escuelas con trabajo en equipo, no creará sistemas con trabajo en equipo. Las escuelas que

seleccionan de una manera agresiva y tienen poderes especiales para emplear y despedir llegan a ser las excepciones innovadoras Lo enojoso es que sus sistemas suelen considerarlas paradigmas de mejora para el resto de las escuelas, ahora despojadas de sus mejores docentes y desalentadoramente incapaces de seguirlas Individual y colectivamente, los directores tienen la responsabilidad de tratar de elevar las oportunidades de aprendizaje para todos los docentes del sistema Actuar con estrechez competitiva, cediendo prematura mente parte de su personal docente y confiando demasiado en la selección de los más aptos, produce ventajas efímeras en el mejor de los casos —y aun así, sólo para una minoría de escuelas, no para los sistemas en su conjunto.

Finalmente los procedimientos de evaluación también se pueden utilizar para promover el desarrollo del docente. Los programas de evaluación del rendimiento basados en el crecimiento se pueden utilizar para hacer del trabajo en equipo y del compromiso con la mejora actividades valiosas y apreciadas. Alertamos, como antes, que es preciso ofrecer diversas vías para alcanzar esos fines, de acuerdo con los objetivos y las circunstancias del docente. Pero si va a haber evaluación, usted debe evaluar lo que más valora. En consecuencia, el trabajo en equipo, el compromiso con la mejora sostenida, la aceptación del riesgo, la liberalidad y flexibilidad en la instrucción y la expresión de las voces se deben incluir entre esas prioridades Los datos sobre los logros y el rendimiento del alumno, definidos e interpretados con amplitud, también se deberán utilizar como base para la acción, siempre que se sigan los otros lineamientos. Las escuelas eficaces con trabajo en equipo se interesan de manera activa en su rendimiento, y buscan datos evaluativos para controlar su progreso y promoverlo.

8. Conéctese con el medio externo

Las escuelas no prosperan si no se insertan activamente en su medio, si no hacen aportes a las cuestiones del día ni les dan respuesta. Esto significa dos cosas para el director. En primer término, él o ella necesita estar comprometido fuera de la escuela, sobre todo en actividades de aprendizaje. Algunos ejemplos incluyen: participar, con otros directores, en proyectos de capacitación entre pares; trabajar con ellos y con administradores del sistema escolar para mejorar el propio desarrollo profesional; visitar otras escuelas dentro o fuera de su distrito escolar; invertir tiempo en la comunidad; enterarse de las prácticas más recientes que registra la bibliografía especializada y difundir ideas sobre las prácticas de la escuela propia en conferencias, talleres y/o escritos. Hay que ser selectivos pero, en cierta forma, quehaceres habituales fuera de la escuela son esenciales para la eficacia y el aprendizaje permanente.

En segundo lugar, los directores deben asistir a la escuela en el trato con el medio externo. En algunos casos esto los obligará a debatirse con la sobrecarga de un cambio imprudente o indeseado. Quizás exija instar a la autoridad administrativa a centrar en la escuela las decisiones y dar pasos en ese sentido. Pero en lo sustancial proponemos que el director otorgue la prioridad máxima a asistir a los docentes en ampliar sus contactos con el mundo profesional ajeno a la escuela. Estos contactos no se deben limitar a las escuelas que tengan conductas similares, sino que se deben extender a las que se empeñan en actividades distintas, aun opuestas.

Este contraste es un importante motor de la auto-reflexión crítica. «Salirse del esquema» de las tradiciones normales propias es una gran fuente de aprendizaje y de mejora.
Los directores pueden hacer una serie de cosas diferentes para contribuir a ampliar los horizontes y contactos de los docentes. Alentarlos y respaldarlos para que se relacionen con otros docentes del distrito podría ser un ejemplo. Otro sería el de formar una asociación con una facultad local de Ciencias de la Educación. Un tercero podría ser el de invitar a una organización docente a participar en las actividades de desarrollo profesional. Cada vez se crean más redes, más equipos y más coaliciones formales que suponen asociaciones transversales a las instituciones durante períodos fijos (Fullan, Bennett y Rolheiser- Bennett 1990). Las alianzas también proporcionan bases de apoyo poderosas para avanzar en las direcciones deseadas (Block, 1987).

El quid de este último lineamiento es que las escuelas con trabajo en equipo no conservarán su vitalidad ni longevidad si no forman parte de un movimiento más amplio. Lieberman y Miller (1990) observan correctamente que «los docentes que se consideran a sí mismos parte de una escuela que está en proceso de cambio también se deben considerar parte de una profesión en proceso de cambio» (pág. 117).

Lineamientos para el sistema escolar

TRANSFIEREN DIRECTORES ENTRE ESCUELAS COMO SI CANJEARAN VALES DE ALMUERZO

Este libro es para docentes y directores, y se basa en la premisa de que deben hacer un esfuerzo de apertura hacia el mundo exterior si quieren lograr las mejoras a las que aspiran. Por lo tanto, nuestro consejo para los sistemas escolares no es elaborado, sino desafiante Desde luego, el consejo más general es que los sistemas escolares tomen medidas que alienten, respalden e impulsen a las escuelas en la adopción de los lineamientos y el espíritu de la reforma que hemos presentado en estas páginas.

Esto, en sí mismo, no es problemático. Pero las consecuencias concretas lo son y necesitamos aclararlas. Como aduce Sarason (1990), el fracaso de la reforma educativa ha sido sistemático y predecible —por dos razones—. En primer lugar, ha fracasado porque tomamos una innovación por vez e hicimos con ella un parche. Dejamos intacta gran parte del resto del sistema, que saboteó de manera sistemática nuestros intentos de reforma cada vez que los hicimos. Necesitamos atacar diferentes partes del problema en forma simultánea, ver su conexión, y apreciar el cuadro total y actuar en consecuencia. Los sistemas escolares, desde las juntas de educación hasta los ministerios, están en la mejor posición para hacer esto. Pueden ayudar a fomentar y facilitar una visión y una conexión concretas para la totalidad del sistema.

En segundo lugar, la reforma ha fracasado porque los docentes no están dispuestos a compartir el poder con los alumnos, porque los directores no están dispuestos a compartir el poder con los docentes, y porque los sistemas escolares no están dispuestos a compartir el poder con sus escuelas. El poder es el mayor problema en cada nivel. Hay cada vez más pruebas de que no sólo las escuelas individualmente, sino también los sistemas escolares en su conjunto poseen culturas organizacionales propias (Coleman y LaRocque, 1990; Leithwood et al., 1990; Rosenholtz, 1989). La cultura del distrito influye sobre la cultura de

sus escuelas y contribuye a formarlas. Por consiguiente, los distritos escolares difícilmente puedan esperar que los directores deleguen autoridad en sus docentes si ellos no hacen lo propio con sus directores y sus docentes. ¡Algunos sistemas todavía actúan como si directores y docentes pudieran ser obligados a ser democráticos o forzados a trabajar en equipo! Transfieren directores entre escuelas como si fueran vales de almuerzo Si los sistemas escolares pretenden crear educadores totales y escuelas totales, necesitan comprender las realidades —y no sólo la retórica_. de la delegación de poder.
Los dos principios, el de la conexión y el de una delegación de poder real, no cosmética, dan sustento a nuestros lineamientos para las juntas escolares; estos lineamientos pretenden construir la aptitud de docentes y de escuelas para producir las innumerables acciones cotidianas que llevan a un resultado. Estos son nuestros cuatro lineamientos:

1. Tener más confianza y aceptar más riesgos como sistema, especialmente en los procesos de selección, promoción y desarrollo
2. Fomentar una mayor interacción y delegación dentro del sistema.
3. Restituir el contenido curricular a las escuelas.
4. Reestructurar la administración para responder a las necesidades actuales.

1. Confianza, riesgo y selección

Rosenholtz (1989) comprobó que no sólo las escuelas sino también los distritos escolares de su muestra estaban «en movimiento» mientras otros permanecían «atascados» Los distritos en movimiento tenían una proporción mucho mayor de escuelas que estaban también en movimiento o en las que un proceso de aprendizaje enriquecía a docentes y estudiantes Una de las características notables que distinguen a los dos grupos de distritos era que los eficaces daban mucha importancia a los criterios y procedimientos de selección, y a las Oportunidades de aprendizaje, una vez que seleccionaban a su personal.

En términos operativos, las juntas escolares deben establecer (muchas lo hacen ya) criterios de selección que dejen claro como el agua que buscan personal capaz de demostrar iniciativa, liderazgo curricular y compromiso con las formas interactivas de desarrollo profesional. Y tienen que respaldar esto con expectativas firmes y abundancia de oportunidades de participar en las prácticas de aprendizaje más novedosas. También necesitan contemplar todos los aspectos de la educación permanente del maestro, con particular atención a una formación experimental del docente, a una selección cuidadosa con programas de iniciación para docentes recién recibidos, a oportunidades de tutoría y formación entre pares para todos los docentes, y a programas de desarrollo del liderazgo de corto y de largo alcance para maestros y administradores, etcétera.

Los sistemas eficaces requieren modalidades especiales de confianza y riesgo, como las que aplicamos a los docentes. Y deben determinar los procedimientos de selección, promoción y desarrollo profesional. Antes vimos que confianza y riesgo estaban en relación recíproca. En organizaciones más pequeñas y estables, el trabajo en equipo se funda sobre todo en la confianza entre individuos. Este tipo de confianza reduce el riesgo al mínimo. En organizaciones más complejas y que experimentan cambios rápidos, vimos que también hacía falta confianza, pero de otra índole: confianza en el saber y en los procesos del trabajo en equipo y la mejora sostenida. Este tipo de confianza acrecienta al máximo los beneficios del riesgo.

Si los sistemas escolares pretenden promover de veras una confianza y un riesgo de esta segunda modalidad, deben incorporarlos a sus culturas administrativas. Esto implica recomendaciones muy específicas para los procedimientos de promoción. En muchas juntas, la promoción a los puestos administrativos y entre estos depende sobre todo de la confianza en los individuos. Esto asegurará que los nuevos directores y administradores se pongan a tono con la cultura del sistema Además, ofrecerá los medios para premiar la excelencia dentro del sistema. Pero una promoción que dependa sólo de la confianza en los individuos también puede perpetuar el sistema de padrinazgo con sus «viejos muchachos» y sus «nuevas chicas» Puede crear dependencia y conformidad entre los ávidos de promoción o ascenso. Y reducir el riesgo.

En su condición de organizaciones complejas y que experimentan rápidos cambios, los sistemas escolares deben estar más orientados al riesgo, confiar no menos en los procesos que en los individuos Incrementar sus oportunidades de aprendizaje Convocando de manera activa el conocimiento experto de otros sistemas. Sus políticas de promoción se orientarán tanto hacia afuera como hacia adentro. Por consiguiente, recomendamos que los sistemas escolares desarrollen su labor promocional tanto afuera como adentro. Esto demostrará su predisposición a preferir el riesgo al control. Esta transición resultará penosa a ciertas juntas escolares. En algunos casos les hará falta el fuerte apoyo de sus organizaciones a medida que rompan con procedimientos de promoción que tienen un fuerte costado monopólico Esta aceptación de un riesgo mayor por parte del sistema es un objetivo por el cual vale la pena luchar.

2.La interacción y delegación sistema escuela.

AUNQUE UNA ESCUELA PUEDE DESARROLLAR UN ALTO GRADO DE TRABAJO EN EQUIPO SIN APOYO DE LA JUNTA, NO LO CONSERVARÁ SI LE FALTA ESE APOYO ACTIVO.

La escuela es la «base del cambio» pero este concepto se suele comprender mal. Sirotnjk (1987) propone definirla como centro de cambio. «Decir que está en el centro implica que hay mucho en derredor» (pág. 21).

Por otro lado:
«La organización, en este caso la escuela, se nos presenta como el centro del cambio. Pero no la vemos de una manera ingenua como si estuviera aislada de su contexto sociopolítico, capaz de emprender actividades de una renovación milagrosa de ella misma con prescindencia del distrito, la comunidad, el estado y el apoyo del gobierno federal» (pág. 25).

Hay cada vez más pruebas de que las escuelas más eficaces dependen de juntas donde existe continua interacción entre el personal escolar y el de la junta (Coleman y La Rocque, 1990; Fullan, 1991). En estas relaciones productivas cobran realce la discusión y conclusión de planes de mejora, el acceso a los recursos, la recopilación de datos de rendimiento que interesan a la escuela y su revisión, así como las necesidades de personal y de capacitación en servicio. Desde luego, la interacción debe concentrarse en los objetivos apropiados y orientarse hacia el crecimiento, según los lineamientos que antes esbozamos para maestros

y directores. Pero debemos decir que aunque una escuela puede desarrollar un alto grado de trabajo en equipo sin apoyo de la junta, no lo conservará si le falta ese apoyo activo.

Ese apoyo requiere dejar a cargo de las escuelas más iniciativas de las que ahora toman, y que en esas iniciativas se rijan por lineamientos y prioridades del sistema muy flexibles. Las propuestas de autogestión escolar alientan hoy estos cambios. Los procedimientos para designar directores de escuelas también respaldarán en lugar de desconocer estas tendencias. En algunos sistemas, los directores rotan con demasiada frecuencia y se les designa en los nuevos puestos con escaso asesoramiento o consulta. Es necesario revisar estos procedimientos. De lo contrario, directores sin autoridad simplemente crearán dotaciones de personal docente carentes de poder. Lo que las juntas escolares pretenden de los directores, deberían hacerlo ellas mismas. Una interacción positiva requiere delegación de poder. La delegación significa asumir más riesgos y renunciar al control. ¿Las juntas escolares están preparadas para este desafío? Los directores y maestros deberían presionarlas para que lo enfrenten y resuelvan.

3. Restituya el curriculum a las escuelas

Para que el trabajo en equipo tenga sentido, debe tener por objeto asuntos sustanciales y corrientes. Por esta razón es preciso otorgar a docentes y directores más control sobre el currículum y la enseñanza. Descargar un paquete curricular sobre los docentes, por sagaces y meritorios que estos sean, en última instancia tenderá a hacerlos dependientes y torpes (Apple y Jungck, 1991). Es así como a cada nuevo paquete y conjunto de lineamientos muchos maestros reviven las iniquidades de la innovación. Ellos los simplifican, los pasan por alto, los interpretan mal, los posponen o se imaginan que ya los aplican. Cuando desde afuera se prescriben cantidades excesivas de contenidos, sea desde las juntas o desde el ministerio, los maestros se desviven por cubrirlos. Se concentran en el núcleo obligatorio a expensas de opciones interesantes, aceptan menos riesgos con métodos de indagación que llevan más tiempo, etc. Estos problemas parecen Particularmente serios desde el séptimo grado en adelante, donde las exigencias de contenido son especialmente abrumadoras (Hargreaves y Earl, 1990).

La retórica de la reforma escolar y de los objetivos del sistema suelen exaltar las virtudes de las habilidades. las actitudes y los conceptos, y la resolución de problemas. La realidad impone el contenido como el primer requisito. Un contenido diseñado desde fuera ha llegado a ser obstaculizador en lugar de posibilitador. Ha producido dependencia en los docentes, sobrecarga en las escuelas y derroche de energía administrativa. Por eso proponemos restituir a las escuelas la mayor parte de la responsabilidad por el contenido curricular. Esto ofrecerá algo sustancial en lo cual puedan colaborar los docentes. Creemos que las responsabilidades por el contenido y las oportunidades de desarrollarlo liberarán energía y provocarán entusiasmo en los docentes, que aprovecharán libremente sus virtudes y su saber colectivos en beneficio del aprendizaje de sus alumnos.

Esto no significa desarrollar un curriculum de la nada o en soledad. Las prioridades de la junta seguirán siendo importantes, pero hará falta redefinir un equilibrio. Las medidas siguientes (descriptas de manera más integral por Hargreaves, 1989) quizás ayuden a lograr esa redefinición.

En su condición de autoridad de la junta (o del ministerio), establezca con sus docentes lineamientos amplios en cada disciplina o área curricular, que indiquen habilidades, conceptos y actitudes, y quizá cierta información. Asegúrese de que reflejen objetivos educativos más amplios.
Haga a cada escuela responsable en última instancia de seleccionar o elaborar contenidos a través de los que se dé realidad a las habilidades, los conceptos y las actitudes.
A fin de que los docentes no lo tengan que inventar todo de nuevo o todo en el momento, y a fin de saber usted dónde le resultará mejor concentrar sus recursos como autoridad distrital, produzca una cantidad limitada de contenidos muestra para cada área de aprendizaje. Siempre habrá más de un conjunto de contenidos para cada área, y así los docentes evitarán la dependencia y retendrán la oportunidad de ejercer su juicio autorizado.

Utilice a los consultores de la junta para trabajar con las escuelas ayudándolas a elaborar sus contenidos, y para ratificar esos contenidos en su condición de lineamientos aprobados en reuniones de junta Desarrolle una red de información y recursos para que las escuelas compartan los contenidos que han elaborado en conjunto.

Un cambio de esta índole traerá para muchos consultores profundos cambios de rol. Una investigación reciente de Ross y Regan (1990) sobre los consultores de las juntas escolares indica que los inexpertos suelen trabajar con los docentes y tomar como base las preocupaciones de estos, y en cambio los expertos insisten más en implementar las prioridades de la junta. Ross y Regan atribuyen esta diferencia al crecimiento del saber experto. Por nuestra parte, lo vernos más como un caso de socialización que sigue paso a paso las prioridades y los procedimientos de la junta.

El rol del consultor está sometido hoy a revisión en muchos sistemas escolares. Durante largo tiempo, los consultores invirtieron una cantidad desproporcionada de tiempo en los talleres de un día, las gestiones de la junta y los equipos de redacción de lineamientos curriculares Pero necesitan invertir más tiempo en desarrollar lazos usuales con ciertos grupos de escuelas que ellos llegan a conocer excepcionalmente bien, y en darles apoyo.

Restituir el contenido del plan de estudios a las escuelas es un gran paso para ellas y un paso más importante para sus juntas. Es una prueba seria, de ambas partes, del compromiso con la delegación. Sin ese compromiso, el trabajo en equipo en la escala del sistema terminará por debilitarse y desaparecer. Este paso de restituir el curriculum a las escuelas no es improbable. Viene al caso el informe de Michelle Landsberg (1990) encargado por la Federación de Docentes de Toronto (Canadá). Ella destaca:

«Sólo cuando los padres piensan que las necesidades de sus hijos en particular han sido satisfechas, y cuando los docentes tienen libertad de trabajar juntos y crear un estilo y un curriculum apropiado para sus alumnos, las escuelas disfrutan de la autonomía y del apoyo popular que son esenciales para su éxito. La tarea del ministerio provincial y de las juntas locales es establecer las metas y normas en el nivel provincial y suministrar los fondos, la investigación, los recursos materiales y los medios para alcanzar esas metas» (pág. 6).

POR LO TANTO, SUGERIMOS QUE EN TODOS LOS NIVELES —DESDE LA ADMINISTRACIÓN EN LA JUNTA HASTA EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA ESCUELA- UNA CONSIDERABLE PROPORCIÓN DE LOS RECURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE NO SE ASIGNEN A LOS TALLERES NI A LA CAPACITACIÓN EN SERVICIO, SINO A LAS OPORTUNIDADES DE LOS MAESTROS DE APRENDER DE OTROS, OBSERVARLOS Y ENTRAR EN REDES.

4. Reestructure la administración

Nuestro último lineamiento es muy breve porque los otros tres lo implican con fuerza. Recomendamos que los sistemas revisen sus estructuras administrativas y las reorganicen de ser necesario para que puedan responder con eficacia a sus objetivos más amplios de conexión y delegación de poder.

Uno de los mayores impedimentos para alcanzar estos objetivos es la balcanización de las estructuras administrativas en muchas juntas escolares, en particular entre las secciones de programas y de desarrollo del personal. La situación consiste a menudo en que los departamentos del programa elaboran materiales y enfoques nuevos, y hacen responsables de implementarlos a los de desarrollo del personal. Pero, a su vez, estos tienen que fomentar el desarrollo docente o las culturas del trabajo en equipo de manera de no lastimar las pretensiones territoriales del departamento del programa. Este divorcio se volverá particularmente infecundo cuando la administración y el desarrollo curricular tomen cada vez más a la escuela como centro.

El desarrollo curricular y el docente son inseparables (Hargreaves, 1989). Su balcanización en diferentes departamentos no hará sino separarlos, y reducirá el desarrollo del personal a iniciativas inocuas o de corta vida. Combinar y reestructurar las responsabilidades administrativas hasta el nivel de inspector de manera transversal al desarrollo del programa y del personal, nos parece una prioridad importante para dar sustento a los otros lineamientos que proponemos.

También hemos contemplado variantes en las que los consultores se pueden distribuir con más eficacia en pequeños grupos de escuelas sobre una base permanente en lugar de cruzar todo el sistema sobre la base de las materias de estudio. Algunos sistemas ya se desplazan en esta dirección para dar a sus escuelas un apoyo más Continuado en el lugar.

Una tercera recomendación concierne a las prioridades y presupuestos de desarrollo del personal. En un amplio análisis de los presupuestos para desarrollo de personal en el nivel de los distritos, Little (1990) comprobó que la gran mayoría de esos presupuestos se asignaban a los instructores y administradores, no a los propios docentes. Y, sin embargo, hemos visto que una de las formas más eficaces de desarrollo docente es aquella en que aprenden los unos de los otros. Por lo tanto sugerimos que en todos los niveles —desde la administración en la junta hasta el desarrollo profesional en la escuela una considerable proporción de los recursos de formación docente no se asignen a los talleres ni a la capacitación en servicio, sino alas oportunidades de los maestros de aprender de otros, observarlos y entrar en redes.

Ofrecer cobertura y gastos de traslado para que los docentes puedan visitar otras clases y trabajar junto con otros dentro y fuera de su escuela constituye un uso legítimo de los recursos de desarrollo del personal. Quizá no sea tan relumbrante o de alto prestigio como otros usos pero, sobre una base acumulativa, puede ser sumamente eficaz.
En resumidas cuentas, redefinir la relación entre las secciones de desarrollo del programa y desarrollo del personal, reformular el rol de los consultores y reasignar gran parte del presupuesto de desarrollo del personal que ahora está en manos de los instructores para entregarlo a los docentes son cambios por los que vale la pena luchar en el nivel del sistema.

ES FUNDAMENTAL QUE AQUELLOS QUE ESTÁN FUERA DE LA ESCUELA RECONOZCAN LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR EDUCADORES Y ESCUELAS TOTALES.

Conclusión

No hemos analizado otros aspectos vitales de las futuras escuelas. En particular no especificamos los objetivos por los cuales vale la pena luchar para los padres y para los alumnos. Bien podría ser el asunto de una futura monografía. Nos concentramos en cambio en los maestros porque son la clave que abrirá el futuro de padres y alumnos, y porque se los dejó de lado y se los comprendió mal en los intentos de reforma escolar.
Es fundamental que aquellos que están fuera de la escuela reconozcan la importancia de desarrollar educadores y escuelas totales. Pero cada docente individual no debería esperar que esto ocurra, porque las instituciones no cambian solas. A las juntas escolares, los gobiernos, a las universidades, a las organizaciones de docentes y a otros organismos habrá que presionarlos y persuadirlos para que acepten el cambio.

Muchas tendencias y muchos desarrollos recientes nos suministran las condiciones y presiones apropiadas para que esos cambios ocurran, pero harán falta acciones concertadas para que esto dé frutos. Entre las mencionadas tendencias están las poblaciones multiculturales cambiantes de nuestras escuelas; los signos inquietantes de una deserción y un desapego sistemáticos y crecientes de la escuela a medida que el alumno avanza en el sistema; el efecto limitado de las estrategias de reforma aisladas, en aspectos como los paquetes curriculares y la capacitación en servicio; la renovación de grandes proporciones del cuerpo docente a medida que el personal de más edad se desplaza por el sistema y se va, y el surgimiento de otras formas de liderazgo cuando más mujeres acceden a los puestos administrativos. Los mismos docentes pueden contribuir mucho a esta presión y persuasión Las condiciones favorables ya están. Individual y colectivamente los docentes pueden prender la chispa que las encienda. Las condiciones siempre fueron propicias para el cambio, pero rara vez han sido «más favorables» que ahora. Los educadores necesitan hacer el esfuerzo vital de aprovechar esta oportunidad. Esta es su responsabilidad individual y colectiva.

Responsabilidad individual significa que «toda acción genera consecuencias que el actor finalmente deberá enfrentar (Naisbitt y Aberdene 1990, pág. 298). Cada individuo es responsable de lo que hace, pero no como individuo aislado: «los individuos buscan comunidad, los que eluden sus responsabilidades se ocultan con demasiada frecuencia en lo colectivo» (Naisbitt y Aberdene, 1990, pág. 300).

En todo el mundo actual vemos personas profundamente insatisfechas con las instituciones que dominan su vida, y los docentes no pueden menos que estar insatisfechos con sus escuelas y sus sistemas Quizás unas pocas chispas oportunas basten para producir el cambio radical. Lo que se necesita es que los docentes y sus directores muestren el coraje y el compromiso de encender esas chispas indispensables y de producir los cambios personales que pondrán en movimiento y alimentarán el cambio institucional. Hay suficientes ejemplos de progresos similares ya comprobados, y podemos predecir que individuos y grupos pequeños pronto se encontrarán con otros de parecidas ideas para crear bolsones de poder cada vez más numerosos. Los administradores que quieran contribuir a la reforma en las instituciones deberán estar atentos para registrar estos núcleos de presión positiva, y darles apoyo.
Las culturas del trabajo en equipo «están bajo el control de los que participan en ellas; juntos, los docentes y los miembros de juntas hacen sus propias escuelas» (Nias et al., 1989, pág. 186). Docentes y directores pueden comenzar en sus propias escuelas. Los educadores, en cualquier etapa de su carrera, tienen la responsabilidad de influir en los docentes recién iniciados para que traigan ideas y energías nuevas a la profesión, y para que eviten sucumbir a la tentación de la rutina; para que los docentes en la mitad de su carrera salgan de su depresión; y los experimentados transmitan sabiduría en lugar de descreimiento. Todos tienen una responsabilidad en definir las escuelas del futuro y convertirlas en lugares más productivos y satisfactorios para el alumno y el docente que desarrolla una carrera.

Sin embargo, no será suficiente detenerse en el nivel de la escuela, porque estas culturas son fácilmente refrenadas y destruidas con el tiempo. Los distritos escolares también deben ocuparse de nutrir y respaldar a las escuelas de trabajo en equipo, si estas han de prosperar. Al mismo tiempo, un profesionalismo interactivo debe promover contactos cruzados entre escuelas y distritos. Si bien la escuela es el teatro fundamental del trabajo en equipo, la profesión docente en su conjunto es la que debe cambiar.
La enseñanza siempre será una tarea agotadora. Los docentes están comprometidos en cientos de interacciones cada día en circunstancias potencialmente cargadas de tensión. En la compleja sociedad actual, el contacto estrecho que se establece día tras día con grandes cantidades de niños desafía a los maestros más dinámicos. Pero hay dos tipos de agotamiento. Uno nace de las batallas solitarias, de los esfuerzos que nadie valora, de la pérdida de terreno, y de la creciente y torturante sensación de desaliento por no poder progresar. El otro es el del cansancio que acompaña al esfuerzo del que es parte de un equipo, al creciente reconocimiento de que usted está en una lucha que merece ser librada, y al reconocimiento de que hace algo que representa un progreso para un niño difícil o un colega desalentado. Al primer tipo de agotamiento inevitablemente lo paga en moneda de motivación aun el docente más entusiasta; el segundo tipo alimenta una reserva interior que permite recuperar fuerzas tras un buen descanso. En realidad, el primer tipo de agotamiento causa ansiedad e insomnio, mientras el segundo induce al reposo y a la recuperación de energía. Las culturas escolares son diferentes por el tipo de cansancio que nos hacen experimentar. ¿Se apreciará la inversión de esfuerzo o pasará inadvertida? Esto dependerá de cada uno de nosotros. Las autoridades locales pueden y deben ayudar. Pero la solución no descansa solamente en eso. Son los docentes y directores, individualmente y en grupos reducidos, quienes deben crear la cultura escolar y profesional que necesitan. Por este objetivo vale la pena luchar, dentro y fuera de la escuela.

SON LOS DOCENTES Y DIRECTORES, INDIVIDUALMENTE Y EN GRUPOS REDUCIDOS, QUIENES DEBEN CREAR LA CULTURA ESCOLAR Y PROFESIONAL QUE NECESITAN.

Bibliografía

Acker, S. (1989) «It's what we do already, but.»: Primar)' School Teachers and the 1988 Education Act. Trabajo presentado ante la conferencia sobre Etnografía, Educación y Política, St. Hiida's Coliege, Oxford: septiembre de 1989.
Apple, M. W. y Jungck, S. (1991) «You don't have to be a teacher to teach in this unit: Teaching, technology and control in the classroom», en A. Hargreaves y M. Fullan, eds., nderstafldng Teacher DeveloPmeflt, Londres: Casseli.
Ashton, P. y Webb, R. (1986) Making a Difference. Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievemeflt, Nueva York: Longmafl.
Ball S. (1987) The Micro politics of the Sch.9ol, Londres:
Methuen. Micro política de la escuela, Barcelona: Paidós, 1989.)
Barth, R. (1990) Improviflg Schools from Within: Teachers, Parents, and Principais Can Make the Differeflce, San Francisco: Jossey-Bass.
Bennett, C. (1985) «Paints, pots or promotion? Art teachers' attitudes toward their careers», en 5. Bali e Y. Goodson, Teachers' Lives and Careers, Filadelfia: Falmer Press.
Biock, P. (1987) The Empowered Manager, San Francisco: Jossey Bass.
Bolman L. y Deal, T. (1990) Reframing Organization fls San Francisco: Jossey-Bass.
Coleman P. y LaRocqu9, L. (1990) Struggling To Be Good Enough: Administrative Practice and School District Ethos, Lewes, Reino Unido: Falmer Press.
Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988) Teachers As Curriculum Planners: NarrativeS of Experience, Nueva York: Teachers Coliege Press.
Deal, T. y Kennedy, A. (1982) Corporate Cultures, Reading, Mass.: Addison-Wesley.
Deal, T. y Peterson, K. (1987) Symbolic leadership and the school principal: Shaping school cultures in different contexts. Trabajo inédito, Universidad de Vanderbilt.
Flinders, D. J. (1988) «Teacher isolation and the new reform», Journal of Curriculum and Superuision, 4(1), págs. 17-29.
Fullan, M. (1988) What's Worth Fighting For in the Principalship?: Strategies for Taking Charge in the Elementary School Principalship, Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
(1990) «Staff development, innovation and institutional development», en B. Joyce, ed., Changing School Culture Through Staff Development (págs. 3-25), Alexandria,
Vancouver: Association for Supervision and Curriculum Development.
(**1991) The New Meaning of Educational Change,** con S. Stiegelbauer, Nueva York: Teachers College Press; Toronto: OISE Press; Londres: Cassell.
(**1993) Change Forces, Bristol, Pensilvania**: Falmer Press, Taylor-Francis.
Fullan, M., Bennett, B. y Rolheiser-Bennett, C. (1990) «Linking classroom and school improvement», Educational Leadership, 47(8), págs. 13-9.
Fullan, M., Connelly, M. y Watson, N. (1990) Teacher Education in Ontario: Current Practices and Options for the Future, Toronto, Canadá: Ontario Ministries of Colleges and Universities and of Education.
Giddens, A. (1990) The Consequences of Modernity, Oxford:
Polity Press. [Consecuencias de la modernidad, Madrid: Alianza, 1993.]
Gilligan, C. (1982) In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development, Cambridge: Harvard University Press.

Goodson, Y. (1991) «Sponsoring the teacher's voice: Teachers lives and teacher development», en A. Hargreaves y M. Fullan, eds., Understanding Teacher Development, Londres: Cassell.
Grimmett, P. y Crehan, E. P. (1991) «The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision», en M. Fullan y A. Hargreaves, eds., Teacher DeveLopment and Educational Change, Lewes, Reino Unido: Falmer Press.
Grimmett, P. y Erickson, G. L. (eds.) (1988) Reflection in Teacher Education, Nueva York: Teachers College Press.
Hargreaves, A. (1986) Two Cultures of schooling: The Case of Middle Schools, Lewes, Reino Unido: Falmer Press.
(1989) Curriculum and Assessment Reform, Milton Keynes, Reino Unido: Open University Press.
(1994) Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmoderri Age, Nueva York: Teachers College Press. [Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado, Madrid: Morata, 1996.1
Hargreaves A. y Dawe R. (1990) «Paths of professional developmeflt Contrived collegialit Y collaborative cultures, and the case of peer coaching», Teaching and Teacher Education, 6(3), págs. 227-41.
Hargreaves, A. y Earl, L. (1990) Rights of Passage, Toronto, Canadá: Ontario Ministry of Education.
Hargreaves, A. y Wignall, R. (1989) Time for the Teacher: A Study of Collegial Relations and Preparation Time Use, Toronto, Canadá: Ontario Institute for Studies in Education.
Hart A. y Murphy, M. (1990) «New teachers react to redesigned teacher work», American Journal of Education, 98(3), págs. 224-50.
Hickcox, E., Lawton, S., Leithwood, K y Musella, D. (1988) Making a Difference Through Performance Appraisal, Toronto, Canadá: OISE Press.
Huberman, M. (1988) «Teacher careers and school improvement», Journal of Curriculum Studies, 20(2), págs.
119-32.
(1990) The social context of instructiofl in schools. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research AssociatiOfl, Boston, Massachusetts. (
(1991) «Teacher development and instructiOflal mastery», en A. Hargreaves y M. Fullan, eds., Understafld ing Teacher Developmeflt, Londres: Cassell.
Hunt, D. (1987) Beginning with Ourselves, Toronto, Canadá: OISE Press.(en preparación) The Personal Renewal of Energy, Toronto, Canadá: OISE Press.
Jackson, P. (1968) Life in Classrooms, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. [La vida en las aulas, Madrid: Morata, 1986.]
Joyce, B. y Showers, B. (1988) Student Achievement Through Staff Development, Nueva York: Longman.
Joyce, B., Murphy, C., Showers, B. y Murphy, J. (1989) «School renewal as cultural change», Educational Leadership, 47(3), págs. 70-8.Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) The Action Research Planner, Deakin, Australia: University Press.
Krupp, J. A. (1989) «Staff development and the individual», en S. D. Caldwell, ed., StaffDevelopment:A Handbook of Effective Practices (págs. 44-57), Oxford, Ohio: National Staff Development Council.
Landsberg, M. (1990) Education 2000, Toronto, Canadá: Toronto Teachers' Federation.
Leithwood, K. (1990) «The principal's role in teacher development», en B. Joyce, ed., Cha ngi ng School Culture Through Staff Development (págs. 71-90), Virginia:ASCD.

Leithwood, K, Dart, B., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1990) Implementing the Prima,y Program: The First Year, Columbia Británica: B.C. Ministry of Education.
Leithwood, K. y Jantzi, D. (1990) Transformational leadership: How principals can help reform school culture. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association.
Lessing, D. (1986) Prisons Wc Choose To uve Inside, Toronto: CBC Enterprises.
Levine, D. y Eubanks, E. (1989) «Site-based management: Engine for reform o pipedream?» Manuscrito inédito.
Lieberman A. Y Miller, L.(1990) «Teacher development in professional practice and school», Teachers College Record, 92, págs. 105-22.
Little, J. W. (1981) «The power of organizational setting» (Documento adaptado del informe final, School Success and StaffDevelopment), Washington, DC: National Institute of Education.
(1987) «Teacher as colleagues», en V. Richardson-Koehler,ed., EducatorS' HandboOk, págs. 491-518, White Plains: Longmafl.(1990) «The persistence of privacy: Autonomy and iniciative in teachers' professioflal relations», TeacherS College Record, 91(4), págs. 509-36.
Lortie, D. (1975) School Teacher: A Sociological Study, Chicago: University of Chicago Press.
Louden, W. (1991) derstaflding Teaching, Londres:Cassell.
Louis, K. y Miles, M. B. (1990) Improving the Urban High School: What Works and Why, Nueva York: Teachers College Press.
Lytie, S. y Cochran-Smith, M. (1990) «Learniflg from teacher research: A working typology», TeacherS College Record, 92(1), págs. 83-103.
McTaggart, R. (1989) «Bureaucratic rationalitY and the 5elfeducating professiOfl The problem of teacher privatism», Journal of CurriculUm Studies, 2(4), págs.
345-61.
Mortimore, P., Sammofls, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988) School Matters: The Junior Years, SomerSet, Reino Unido: Open Books.
Naisbitt, J. y Aberdene, P. (1990) Megatreflds 2000, Nueva York: William MorroW.
Nias, J., Southworth, G. y Yeomans, R. (1989) StaffRela tionshipS in the Primar)' School , Londres: Cassell.
Oberg, A. y Underwood, 5. (1991) «Facilitating teacher developmeflt Refiections on experience», en A. Hargreaves y M. Fullan, eds., nderstanding Teacher Developmeflt, Londres: Cassell.
Oja, S. N. y Smulyan, L. (1989) Collaborative Action Research: A Developmefltal Approach, Filadelfia: Falmer Press.
Peters, T. (1987) Thriving on Chaos: HandboOk for a Management Revolution, Nueva York: A. Knopf.
Pink W. T. (1989) Effective staff develoPment for urban school improvement. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educatioflal Research Association.
Raymond, D., Butt, R. y Townsend, D. (1991) «Contexts for teacher development Insights from teacherS' stories»,en A. Hargreaves y M. Fullan, eds., Understanding Teacher Development, Londres: Cassell.
Richardson, V. y Anders, P. (1990) The role of theory in descriptions of classroom readingpractices. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association.

Robertson, H. J. (1991) «Teacher development and sex equity», en A. Hargreaves y M. Fullan, eds., Understanding Teacher Devolopment, Londres: Cassell.
Rosenholtz, 5. (1989) Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools, Nueva York: Longman.
Ross, J. y Reagan, E. (1990) «Self-reported strategies of experienced and inexperienced curriculum consultants», The Alberta Journal of Educational Research, 36(2), págs. 157-80.
Rothschild, J. (1990) Feminist values and the democratic management of work organizations. Trabajo presentado ante el 12° Congreso Mundial de Sociología, Madrid.
Rudduck, J. (1991) Innovation and Change, Milton Keynes:
Open University Press.
Sarason, 5. (1982) The Culture of the School and the Problem of Change (2da. edición), Boston: Allyn and Bacon. (1990) The Predictable Failure of Educational Reform, San Francisco: Jossey-Bass.
Schón, D. (1987) Educating the Reflective Practitioner, San Francisco: Jossey-Bass. [La formación de profesionales reflexivos, Barcelona: Paidós, 1998.]
Shakeshaft, C. (1987) Women in Educational Administration, Beverly Hills, California: Sage.
Sikes, P. (1985) «The lifecycle of the teacher», en 5. Bali e 1. Goodson, Teachers' Lives and Careers, Filadeffia: Falmer Press.
Sirotnik, K A. (1987) The SchoolAs the Center of Change (Trabajo especial n° 5), Seattle, Washington: Center for Educational Renewal.
Sizer, T. (1984) Horace's Compromise, Boston: HoughtonMifflin.
Smith, W. F. y Andrews, R. L. (1989) Instructional Leadership: How Principais Make a Difference, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
Smyth, J. (1989) «A "pedagogical" and "educative" view of
IeaderShiP», en J. SmYth, ed., Critical Perspective Educatiofll LeaderShiP, LeweS: Falmer Press.
Storr, A. (1988) Sol itude, Londres: Iaming0 Press.
Thiessefl, D. (1991) «ClassrOom based teacher develoP ment», en A. argreaVes y M. Fullan, eds., UnderSta ing Teacher DevelOPmt, Londres: CasseIl.
Tye, K. (1985) The JuniOr High Schools in Search of a Mission, Lanham UniversitY Press ofAerica
Watson, N. y Kilcher, A. (1990) Peer Coachi, Toçont0 Canadá: Ontario SecondarY School Teachers' Federation.